REVUE

Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME LX

Janvier-Juin 1912

COULOMMIERS
Imprimerie Paul BRODARD.

PUBLICATION MENSUELLE

REVUE
Pédagogique

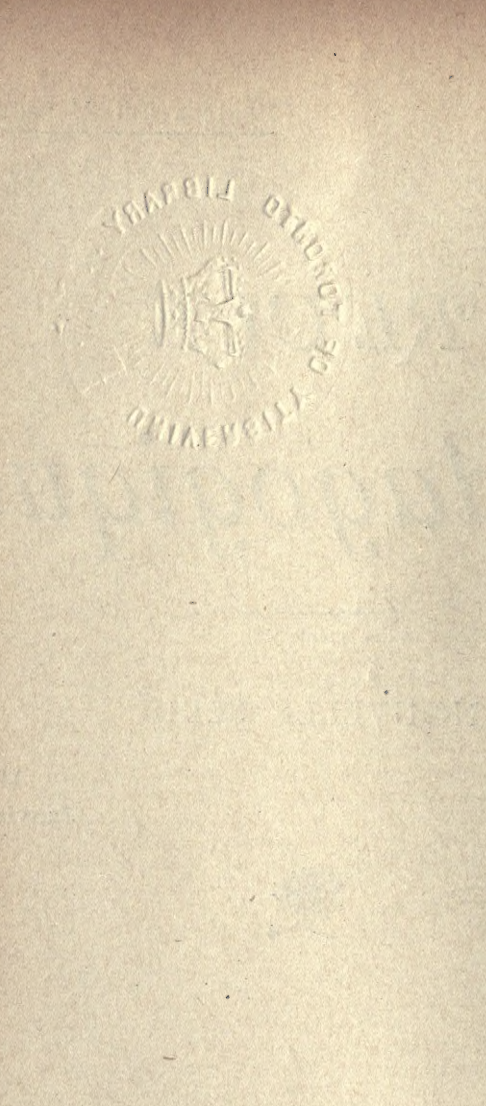
NOUVELLE SÉRIE

TOME
Soixantième

1912
Janvier-Juin



PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15



N^lle série. Tome LX. N° 1 15 Janvier.

REVUE
Pédagogique

Le Congrès de Nantes.

7e Congrès des associations professionnelles des instituteurs de France et des colonies.

J'ai assisté à Paris et à Bordeaux aux deux premiers Congrès des Amicales d'instituteurs. Je viens de suivre à Nantes les séances du 7e Congrès qui aura été le dernier de la série. Il a été décidé en effet que ces réunions, auxquelles étaient convoqués tous les instituteurs, seraient remplacées par des assemblées générales annuelles siégeant à Paris et ne recevant que les délégués des diverses Amicales; tous les trois ans cependant, l'assemblée générale se transportera en province et admettra des auditeurs, faisant revivre, mais sans doute avec une moindre solennité, une forme voisine de celle des anciens congrès.

Promenades, réceptions, discours d'apparat et d'à-côté, démonstrations de sympathie, auront donc disparu et, en même temps, des plaisirs variés et savoureux, et aussi les émotions bienfaisantes qui en pouvaient résulter. Mais certains ont pensé que le temps des délégués des instituteurs serait mieux employé à l'étude exclusive des questions d'intérêts pédagogiques ou professionnels. Cette conception épargnera des fatigues et des soucis aux organisateurs, obligés de se donner beaucoup de mal

pour préparer un programme attrayant et en assurer, grâce à des soins prévoyants et minutieux, la parfaite exécution. Demandaient-ils pourtant de leurs peines une autre récompense que la satisfaction d'avoir réussi? Procurer du bien-être, de la joie, à des camarades, créer un milieu de bonne humeur, de dispositions aimables et bienveillantes, c'est déterminer, aux heures laborieuses, la fécondité d'un travail, librement discipliné, empreint de confiance mutuelle, préservé de l'impatience ou de la lassitude, de l'indifférence ou de l'entêtement. Aussi bien le banquet final est-il une conclusion dont l'utilité ne me paraît négligeable à aucun égard.

Ce banquet fut à Nantes une imposante manifestation. Une même ardeur généreuse faisait battre tous les cœurs à l'unisson; une touchante fraternité jaillissait d'un même dévouement à l'idée laïque et républicaine, tandis que de la parfaite communion des sentiments et des volontés se dégageait une fortifiante impression de cohésion et de puissance. Contre l'école de la démocratie peuvent se liguer des intérêts ou des appétits, des regrets ou des espoirs : à une coalition d'adversaires divisés au fond par des divergences de principes ou de tendances s'oppose une unité de doctrine et d'idéal dont l'éclatante affirmation est pour tous un salutaire enseignement. Mais, pour être probante, une démonstration n'a pas besoin d'avoir été amenée par d'habiles ou savantes préparations, et d'ordinaire le calme et la mesure marquent la solidité des convictions. Les toasts — et ils furent nombreux — se succédèrent au banquet de Nantes, variés, sages, sincères, exempts de ces flatteries ou de ces attaques qui entraînent les foules. C'est dans un silence recueilli, avec une attention sympathique et soutenue, que les convives écoutèrent les orateurs. Si les discours ne visaient pas à allumer cette flambée d'enthousiasme aux lueurs vives et soudaines, souvent bien vite éteintes, ils s'inspiraient tous d'une même foi et d'un même zèle pour l'école nationale laïque, instrument de progrès moral, économique et social. C'était assez pour produire une émotion générale, douce et contenue, dont chacun trouvait en soi la source pure, et qui m'apparaît des plus significatives.

Non, quoi qu'on en ait voulu dire, le scepticisme et le découragement ne se sont point glissés chez nos instituteurs. Si

quelque discussion qu'égare la passion porte contre eux de temps à autre cette accusation perfide, celui-là même qui brandit l'argument n'a pas confiance en son arme, ou bien il ne les connaît pas. Faut-il évoquer une autre impression ? J'ai encore devant les yeux et dans les oreilles l'élan et la vigueur des protestations qui interrompirent l'inadvertance d'un orateur dont les éloges avaient été jusque-là accueillis avec complaisance : sans y prendre garde, dans son improvisation, il qualifia malencontreusement la tâche ingrate de l'instituteur de campagne faisant la classe à des enfants de tout âge et de toute culture, et que l'indifférence ou l'hostilité du milieu met dans l'impossibilité de s'intéresser à sa besogne. Même involontaire, ce langage ne pouvait pas ne point blesser des éducateurs pénétrés de la grandeur et de la noblesse de leur mission. Les instituteurs d'aujourd'hui ne sont point des désabusés : chez eux n'ont point été ébranlées les convictions qui ont assuré à l'école laïque un succès tel que, selon les expressions de M. Buisson reprises par M. Poincaré, « de toutes les institutions de la troisième République, elle est la mieux assise, la plus inébranlable, parce qu'elle est, à bon droit, la plus populaire ».

Est-ce à dire que les générations actuelles ne diffèrent pas de celles qui les ont précédées? La physionomie des Congrès me semble avoir évolué.

Sans doute ils présentent des caractères communs. Tout naturellement le sentiment de la dignité professionnelle s'y exalte, réclamant énergiquement pour les maîtres plus d'initiative et plus d'indépendance. Mais l'expression de ce sentiment s'est peu à peu transformée, le besoin de satisfactions immédiates est devenu plus impérieux et plus précis ; et les incertitudes d'une tactique au début flottante ont fait place à un travail méthodique et continu, à mesure que se révélait la puissance d'une organisation, bientôt solidement établie et dont les progrès ont été d'une surprenante rapidité. Un changement d'attitude a manifesté d'ailleurs cette mise en possession et ce développement d'une personnalité vigoureuse et consciente de sa force.

Nos congressistes de 1900 n'étaient certes, ni des effacés, ni des automates, ni des résignés, et leur docilité n'était point aveugle. Je me souviens qu'à une des séances générales, les

délégués cantonaux passèrent un mauvais quart d'heure : la discussion fut tumultueuse et l'obstination de l'assemblée l'emporta sur la diplomatie d'un président d'une autorité incontestée, et fort habile, en toute circonstance, à éviter les motions excessives ou insuffisamment étudiées. Mais si certains concours, institués par les règlements, paraissaient alors aux instituteurs regrettables, sinon dangereux, l'entente avec les chefs directs était envisagée comme la condition indispensable de tout progrès à poursuivre, de tout avantage à conquérir : leur bienveillance était certaine, ils acquerraient de nouveaux titres à la confiance et à l'estime dont ils étaient entourés, en secondant de tout leur pouvoir des revendications légitimes dont le programme ne pouvait être arrêté que par un accord préalable.

Cette réunion de 1900 permit du reste de fixer des sympathies, d'apprécier des talents et d'en concevoir une juste fierté, de fonder des espoirs sur l'ardeur et la valeur des dévouements mis au service de la cause commune.

Ce fut donc fête de se retrouver à Bordeaux l'année suivante, d'y goûter les plaisirs d'une camaraderie accrue chaque jour, d'y continuer l'apprentissage d'une première liberté dont l'exercice était singulièrement facilité par le soin apporté à la préparation du Congrès et aussi par la maîtrise d'un président parfait (mais ils le furent tous, de Bazenant à Guihard). Une joie plus en dehors, une exubérance de vie me semble avoir caractérisé ce Congrès de Bordeaux; une fougue de jeunesse, qui au surplus n'était point déplaisante, en avait parfois animé les débats. Courtoise et déférente envers les chefs, cette jeunesse avait cependant découvert que leur bonne volonté réclamait des appuis : et les hommes politiques furent l'objet d'égards particuliers. L'entente cordiale, préparant une alliance féconde, était dans l'air. Au banquet de clôture, ce fut un tonnerre d'applaudissements quand un des orateurs ayant salué la république nouvelle, celle du lendemain, l'assemblée crut pouvoir interpréter la formule et lui faire traduire des aspirations qui n'attendaient pour se révéler qu'une occasion favorable. Le terrain était déjà prêt pour les manifestations qui acclamèrent, deux ans plus tard, au Congrès de Marseille, M. Combes, président du Conseil.

A Nantes une réserve, qui n'est point, du moins en apparence,

exempte de défiance, a marqué les rapports des instituteurs avec la politique. « C'est à leurs actes que nous saurons reconnaître nos vrais amis. Sensibles à la sympathie que nous témoignent les parlementaires, nous nous réjouissons de l'intérêt qu'ils portent à l'école laïque; mais si nous avons plaisir à penser que nous pourrons nous servir d'eux, nous n'entendons pas les servir. Nous sommes en dehors et au-dessus des querelles des partis. » Si ce langage ne fut point tenu en propres termes et en séance officielle, tel fut à peu près le sens des paroles prononcées, à l'issue de la dernière réunion, par le nouveau président de la Fédération des Amicales, alors que, la séance régulièrement levée après épuisement de l'ordre du jour, les membres du bureau venaient de quitter leur place. Et la netteté des déclarations ne permet pas de mettre en doute la sincérité de convictions qui dictèrent une leçon de sagesse, dont la forme fut peut-être encore moins enveloppée. Nul d'ailleurs ne pouvait se méprendre sur les caractères d'une communication née sans doute d'une circonstance imprévue, mais destinée à fournir à l'assemblée de vigoureuses précisions. L'avertissement atteignait aussi les camarades dont la vertu se borne à de belles protestations : est-ce assez d'avoir affirmé qu'on veut, selon les termes mêmes du rapport général du Congrès, « plus de moralité dans le fonctionnement administratif du pays, par l'endiguement de la marée montante du favoritisme sous toutes ses formes et dans toutes ses sources »? Au surplus, il n'y avait pas eu simple boutade, expression d'une opinion personnelle isolée; on sentait bien qu'aucune atteinte n'avait été portée à des traditions de cohésion, de discipline, qui sont une des forces de la Fédération

Cette discipline se retrouve dans les travaux du Congrès de 1911. Sans doute les débats avaient été préparés par des rapports solidement documentés, par des études consciencieuses aboutissant à des propositions nettes et fermes. Au cours des discussions, une volonté d'ordre et de méthode écartait les digressions, abrégeait les développements inutiles, et, si cette volonté échappait à l'orateur, l'assemblée secondait énergiquement le président de la séance dans ses rappels à la question, requérant et prononçant impitoyablement la clôture, dès que languissait l'intérêt.

J'ai gardé assez vive une autre impression. Si, au cours des séances, la bonne humeur, l'esprit de camaraderie, n'avaient point perdu leurs droits, l'auditoire n'en était pas moins dominé par un souci du travail fécond, de l'effort utile, et ce souci se reflétait dans une gravité attentive, peu disposée à se laisser distraire d'une surveillance et d'un contrôle jugés nécessaires. Je sais bien que les délégués étaient investis d'un mandat dont ils auraient à rendre compte, et qu'ils devaient tenir à être très exactement renseignés sur les motions sur lesquelles ils exprimeraient leurs avis par un vote. D'autres raisons peuvent expliquer encore une attitude parfois un peu raidie de censeurs ou de réformateurs. Je crois qu'on n'a jamais dénoncé, depuis quelque temps, avec plus d'insistance que maintenant, les méfaits de l'autorité. Et l'opinion publique a subi de ce fait une telle influence, qu'un acte de justice ou de bienveillance d'un chef est considéré par beaucoup comme exceptionnel. Dans les discussions entre fonctionnaires ou employés, si elles ont trait aux intérêts corporatifs, un postulat, généralement, est implicitement admis : tous les chefs sont injustes et hostiles. Les instituteurs n'ont pas échappé à la contagion. Et leur recherche des remèdes à un mal, dont il est entendu qu'il est très répandu, sinon universel, a revêtu la forme un peu simpliste qui résulte de leur foi en la toute puissance des formules scientifiques. Quel système de règlements aurait raison de la malignité des circonstances et de la malveillance des hommes? quelle organisation instituerait l'équité administrative? La solution de ce problème — est-il bien posé, peut-il être posé? peu importe — la solution de ce problème exigeait naturellement, dans son application aux questions à l'ordre du jour, une vigilance et une tension d'esprit constamment mises en garde contre les fissures laissant passage à des abus néfastes.

Cependant, au Congrès, on éprouvait une réelle déconvenue de l'absence de M. le Ministre empêché au dernier moment de tenir sa promesse de venir présider la séance de clôture.

Est-il impossible d'expliquer cette apparente contradiction? Un tantinet frondeurs (ils sont de leur pays), un peu impatients d'inégalités que leur bonne foi trop crédule tient pour faciles à supprimer (ils sont de leur temps), nos instituteurs d'aujourd'hui

sont, dans leurs revendications, plus pressants que leurs aînés (ils sont conscients de la force qu'ils représentent et que multiplie une féconde solidarité). Mais ils ne séparent pas du souci du bien public et de l'intérêt général leurs aspirations vers des avantages particuliers, et aucune turbulence indisciplinée ne les agite. Je crois à leur bon esprit; je crois à leur sagesse qui n'est point évidemment celle que définit Boileau :

... une égalité d'âme
Que rien ne peut troubler, qu'aucun désir n'enflamme.

Cette sagesse conviendrait-elle à des éducateurs auxquels s'adressent les paroles, déjà vieilles de trente ans, d'un ministre de l'instruction publique[1] : « Élevez nos enfants dans l'amour de ce que nous honorons le plus, la liberté, la patrie, la fierté de soi-même, le dédain de tout ce qui est faux, le respect de la conscience, le sentiment de nos conquêtes civiles »?

*
* *

Deux questions étaient à l'ordre du jour des discussions du Congrès :

La première, d'ordre professionnel : classement des postes et tableau d'avancement;

La seconde, d'ordre pédagogique : enseignement complémentaire, œuvres accessoires de l'école.

Un annuaire des postes sera constitué dans chaque département, proposent les résolutions du Congrès. Il établira la liste des postes du département, classés ou non par ordre de valeur, avec, pour chacun, les indications suivantes :

a) Valeur administrative;

b) Avantages pécuniaires permanents;

c) Agréments ou commodités;

d) Inconvénients.

Ce premier vœu a déjà été pris en considération. Aux termes de la circulaire ministérielle du 31 octobre 1911, « il n'y a pas

---

1. Bardoux.

lieu de s'opposer à l'établissement et même à la publication des deux tableaux réclamés par le personnel : le tableau des postes, répartis en un petit nombre de séries, suivant les avantages qu'ils confèrent au point de vue des indemnités et émoluments accessoires, et aussi au point de vue des avantages de situation. On aura soin de distinguer les postes d'adjoints et ceux de directeurs, sans que cette distinction implique qu'il soit nécessaire d'épuiser la première partie avant d'accéder à la seconde... »

Cette circulaire qui, on vient de le voir par la citation précédente, vise tableau des postes et tableau d'avancement, établit sur cette dernière question une séparation profonde entre les instructions administratives et les propositions adoptées par le Congrès. Celui-ci avait posé en effet un principe qui n'est pas admis : « Les instituteurs et les institutrices publics sont nommés par leurs chefs directs, conformément aux décisions d'un *Comité Départemental* constitué sur la base de la représentation égale de l'administration et du personnel. » Au Comité départemental devront être réservées la constitution et l'application du tableau d'avancement.

Les directions adressées par la circulaire aux Inspecteurs d'académie s'inspirent d'un délicat sentiment de loyauté, de justice, de bienveillance. « Vous ne sauriez, avant d'arrêter votre liste de propositions, vous entourer de trop de précautions, vous munir de trop de renseignements[1]. Il en est qui peuvent échapper aux sources officielles et que vous trouverez plus sûrement auprès des intéressés. Vous recueillerez donc leurs observations et en apprécierez la valeur. Vous leur signalerez même les mutations par nécessité de service ou d'office que commande le bon ordre de l'école et vous leur en indiquerez les raisons. J'estime qu'il n'y a pas d'inconvénient à ce que les règles de votre action administrative et les principes qui président à vos choix apparaissent aux instituteurs sous leur véritable jour, à ce que nos maîtres aient la certitude qu'en toute circonstance vous avez la volonté d'être scrupuleusement justes et de servir les intérêts de l'école, auxquels ils sont aussi très attachés. Mais

1. Les lignes qui précèdent signalent la « possibilité » d'utiliser le concours du Bureau des associations d'instituteurs.

il est évident que cette consultation ne doit avoir qu'un caractère officieux.

« Sans parler du grave inconvénient d'ouvrir et de compulser devant eux les dossiers de leurs collègues et de les faire juges de leurs mérites ou de leurs démérites, la loi ne permet pas de créer auprès de l'inspecteur et du préfet un pouvoir irrégulier non prévu par elle. Les instituteurs n'ont aucune responsabilité dans les choix proposés à l'autorité et dans les conséquences que ces choix peuvent avoir au point de vue des intérêts publics. La vôtre au contraire est directement engagée. Seul vous êtes comptable de vos décisions devant le préfet, comme lui-même l'est de ses nominations devant le ministre. Il n'en est pas ainsi de ceux que vous consultez; ils vous donnent une opinion personnelle qui ne les engage pas. Autant je suis d'avis que vous vous pénétriez des besoins et des vœux de vos administrés et que vous leur fassiez la part la plus large dans vos résolutions, autant je tiens à vous mettre en garde contre tout déplacement de l'autorité qui serait fatal à la discipline et à la bonne marche de vos services ».

Les vœux relatifs à l'enseignement complémentaire et aux œuvres accessoires de l'école procèdent, dans l'ensemble, d'une étroite communauté de vues avec les intentions du gouvernement, ou avec les projets dont le Parlement a été saisi ou doit être saisi.

Période de scolarité.

1° La fréquentation scolaire sera rendue efficacement obligatoire de six à treize ans;

2° Les programmes d'enseignement primaire seront allégés et adaptés dans le sens des résolutions votées par nos assemblées corporatives et congrès antérieurs, cette modification entraînant la transformation du certificat d'études primaires en certificat de scolarité, avec mention des connaissances des élèves.

Enseignement complémentaire.

1° *Obligation.* — Les cours d'adolescents seront obligatoires pour tous les jeunes gens des deux sexes de treize à dix-huit ans,

à raison de cinq heures par semaine. Ils seront donnés pendant la durée légale de la journée du travail.

2° *Enseignement.* — L'enseignement donné aux adolescents, étant considéré comme une préparation à la vie, assurera simplement le développement des facultés de l'enfant, en recherchera l'équilibre et fournira les premières assises de l'éducation du futur producteur et du futur citoyen; il comprendra obligatoirement :

a) Un enseignement général qui sera le complément des connaissances acquises à l'école;

b) Des cours techniques spécialement appropriés aux besoins de la région et de la profession pour les jeunes gens des deux sexes, et, en outre, des cours d'enseignement ménager et de puériculture pour les jeunes filles;

c) Il sera complété par le développement d'œuvres accessoires dont il est parlé au chapitre 3 des vœux.

3° *Personnel.* — L'enseignement général sera donné par les membres de l'enseignement public dans des conditions à déterminer législativement.

L'enseignement technique sera confié, soit à des professeurs, soit à des ouvriers, des ingénieurs, des commerçants, des instituteurs.

Quand il sera obligatoirement confié aux instituteurs, les heures que ces maîtres y consacreront viendront en déduction sur les trente heures de service qui leur sont légalement imposées.

Il ne sera pas fait appel aux seuls membres de l'enseignement, mais à tous les fonctionnaires, chacun dans sa spécialité.

4° *Programmes.* — Les programmes appropriés aux diverses régions seront dressés par le Conseil départemental avec la collaboration des Associations et des Syndicats professionnels techniques et compétents.

5° *Sanctions.* — Le principe de l'obligation scolaire pour les adultes sera soutenu par des dispositions légales renforçant la discipline scolaire, accordant certains avantages à ceux qui auront suivi avec le plus d'assiduité l'enseignement complémentaire.

Des sanctions efficaces seront prises contre les employeurs,

patrons et personnes responsables, qui se seront rendus coupables d'avoir refusé à leurs employés, enfants ou pupilles, les moyens de suivre les cours d'enseignement complémentaire.

En cas de non fréquentation volontaire de la part des adolescents, des sanctions efficaces seront également prises contre eux.

Œuvres accessoires de l'école.

Pour les œuvres accessoires de l'école, les congressistes ont tenu à souligner le caractère facultatif de la collaboration des maîtres; mais ils n'ont pas manqué au devoir, que leur créaient leurs préoccupations de l'intérêt général, d'affirmer les services qu'il fallait attendre d'institutions adaptées aux milieux et aux circonstances : caisses des écoles, amicales, patronages, groupes de pupilles, groupes sportifs, cantines, caisses d'épargne, mutualités, colonies scolaires, caravanes, lectures publiques, conférences périodiques, jardins scolaires, visites d'ateliers, d'exploitations agricoles, etc.

***

Je ne retiendrai pas d'autres motions du Congrès se rattachant à la mutualité scolaire, à l'accessibilité aux premières classes, à l'indemnité de résidence, à la défense de l'école laïque. Mais cet article serait surtout incomplet s'il ne présentait au lecteur quelques extraits du beau discours prononcé par M. Gasquet, directeur de l'enseignement primaire, délégué du ministre, à la séance de clôture. Je serais heureux que les indications qui précèdent permissent de rétablir par la pensée le lien nécessaire entre les fragments qui vont suivre.

« Contre cette arche d'alliance (l'école publique), chargée de conduire au port nos espérances et la destinée de la nation, de cruelles tempêtes se sont déchaînées. De graves dommages, des souffrances imméritées en sont résultés pour plusieurs d'entre vous; par-dessus tout de profondes rancunes couvent au fond des cœurs, qui seront lentes à s'apaiser.

« Notez que je ne conteste aucun des droits qu'a la concurrence libre à s'exercer conformément aux lois. Je vais plus loin : j'avoue que je suis tenté d'admirer la générosité et l'étendue des

sacrifices que consent dans l'intérêt de ses œuvres une foi sincère. Mais lorsque dans l'ardeur de la passion des paroles de haine viennent à tomber de bouches autorisées, qui donc peut prévoir jusqu'où seront emportées ces semences jetées au vent, quelles explosions de fanatisme elles peuvent susciter? N'y a-t-il pas là des responsabilités redoutables qui doivent faire réfléchir les exaltés pour peu qu'ils aient souci du bien de ce pays ou même de la simple humanité? Et ne serait-il pas temps de renoncer à des maux politiques que chacun, en son for intérieur, ne peut que désavouer?

« A ces maîtres menacés dans leurs salles de classe, inquiétés par le vent de révolte et d'irrespect qui souffle du dehors chez leurs écoliers, à ces pauvres et vaillantes filles, nos institutrices honnies et maltraitées par une population aveuglée et qui ne sait ce qu'elle fait, je voudrais de tout mon cœur apporter les paroles de pitié qui consolent et qui réconfortent, les remercier, au nom de la République, de leur abnégation, de leur fermeté; je voudrais faire luire à leurs yeux l'espérance de jours plus cléments.

« C'est le devoir strict du gouvernement de vous soutenir et de vous défendre dans l'œuvre que vous accomplissez. Vous êtes des fonctionnaires en service commandé; il vous doit à ce titre la sécurité et la protection. Si en présence de ces situations nouvelles, que n'avaient pu prévoir les fondateurs de l'école laïque, il reconnaît dans la loi des fissures et lacunes qui paralysent son action, il n'a qu'à se tourner vers le Parlement et à lui demander des armes nouvelles; elles ne lui seront pas refusées.

. . . .

« Et maintenant, mesdames et messieurs, vous me permettrez de vous adresser quelques conseils qu'autorisent mon expérience déjà longue et l'ardent amour que je porte à l'école publique et à ses maîtres. Le gouvernement a ses devoirs, vous avez les vôtres. Certes, je comprends que dans l'ardeur des conflits engagés autour de vous et dont vous fûtes l'enjeu, la patience et la modération aient échappé à quelques-uns. La passion est contagieuse et la violence appelle la violence. Refusez-vous à accueillir ces suggestions. Gardez-vous des provocations tapageuses et inutiles autant que de la faiblesse et de la résignation. Votre devoir est de persuader pour conquérir. On ne fait pas vio-

lence aux âmes ; on ne force pas la conscience ; il y a en nous un for intérieur irréductible et impénétrable qui proteste et se révolte contre tout acquiescement imposé, contre tout acte de foi commandé. Ce n'est pas dans le heurt des opinions contraires opiniâtrement affrontées que vous devez espérer le triomphe. Toute l'histoire de ce pays même vous le crie et vous l'enseigne. Pour rétablir l'union brisée au dernier siècle, des pacificateurs comme Hoche et Marceau ont fait plus que les exécutions des forcenés. Vous devez être des pacificateurs.

« Laissez donc passer l'orage et restez calmes pour conserver votre force.

. . . .

« Vous vous êtes occupés d'abord de l'avancement du personnel ; vous vous êtes proposé de lui fixer des règles et d'élever des digues à ce que vous supposez d'arbitraire et de favoritisme dans le changement et la nomination des maîtres.

« Je ne puis blâmer cette préoccupation. Elle part en effet de cet amour impérieux de la justice, qui est le noble tourment de notre nature et d'où procède tout progrès dans le passé et dans l'avenir. La première idée venue naturellement à la plupart fut d'établir un tableau des postes de chaque département, un tableau de classement des instituteurs et, par le jeu mécanique de ces deux tableaux, d'attribuer à chacun la place qui lui revenait de droit. Mais à la réflexion vous n'avez pas tardé de vous apercevoir que les choses humaines ne se mènent pas avec cette rigueur mathématique, qu'elles sont infiniment complexes et mobiles, et qu'elles doivent tenir compte de contingences multiples, sous peine de violer cet ordre de justice que vous rêvez d'établir parmi vous. Toutes les objections que je me suis faites contre ce système, je les ai retrouvées dans les rapports des amicales, clairement déduites et dénoncées.

« Est-ce à dire qu'il n'y ait rien à changer au statut actuel et que rien ne doive sortir des discussions auxquelles vous venez de vous livrer ? Telle n'est pas ma pensée. Sans doute la loi donne aux inspecteurs la proposition, aux préfets la nomination des instituteurs, et une loi seule peut modifier ces attributions. Mais rien n'empêche qu'un règlement relatif à l'avancement ne soit accepté par eux, règlement assez précis pour vous donner des

garanties précieuses de justice, assez large pour ne léser ni les intérêts du personnel, ni l'autorité légitime qu'il est indispensable de maintenir. Et pour que ces règlements ne soient pas exposés à varier et à se contredire d'un département à l'autre, rien n'empêche que le ministre n'en trace lui-même les grandes lignes et n'en fasse l'objet d'une instruction générale. Je m'engage à l'aider de tout cœur dans cette œuvre de justice et à en hâter le plus possible le bienfait.

« En faisant de l'enseignement post-scolaire le sujet de votre seconde étude, vous vous êtes attaqués à l'un des problèmes les plus passionnants et les plus complexes qui se posent à l'heure actuelle. J'en sais peu dont la solution s'impose plus impérieusement et que l'opinion réclame plus énergiquement. Tandis que cet enseignement prospère à l'étranger, et que l'Allemagne, la Suisse et les pays du nord lui attribuent la part principale de leur prospérité économique, il est chez nous à l'état je ne dis pas inexistant, mais inorganique. Sans doute l'État, la commune, les syndicats patronaux et ouvriers, de nombreuses et puissantes sociétés privées se sont évertués à multiplier les cours spéciaux qui préparent directement l'adolescence à la vie. Mais ce ne sont là que des moyens de fortune; tous ces efforts, si méritoires soient-ils, manquent de coordination, et leur rendement en est par là compromis. »

. . . .

« On ne peut concevoir une forme de l'enseignement post-scolaire sans se poser une question qui la domine tout entière et sur laquelle les esprits sont loin d'être d'accord : celle de la faculté ou de l'obligation. Je prends parti nettement pour l'obligation. Non pas cette obligation qui, sous peine d'une astreinte pénale, contraint indistinctement, comme l'obligation scolaire, tous les individus d'une nation — cette obligation n'existe nulle part, pas plus en Suisse qu'en Allemagne —; mais une obligation limitée quant aux catégories de personnes et aux localités, et destinée à s'étendre progressivement à mesure que l'opinion le réclamera. Je puis ajouter sans indiscrétion que toutes ces dispositions, longuement étudiées, font dès à présent l'objet d'un avant-projet dont le ministre se propose de saisir prochainement une commission spéciale qui lui donnera sa forme définitive.

Ainsi se trouvera résolu le problème dont vous avez posé les termes et qui vous intéresse à la fois comme éducateurs de la jeunesse et comme collaborateurs éventuels.

. . . .

« Vous allez clore dans un instant ces assises fraternelles. Je voudrais qu'elles vous laissent, qu'elles laissent au pays une impression de quiétude et de confiance. Il n'a jamais eu les yeux plus attentivement fixés sur vous. Il s'intéresse passionnément à ce que vous dites et à ce que vous faites. Amis et adversaires surveillent tout ce qui se passe dans vos congrès. C'est à vous en effet qu'est remis en dépôt ce qui tient à chacun le plus chèrement au cœur, l'esprit de la génération en qui nous nous survivons, notre espoir et notre avenir. Ceux qui ne nous aiment pas essayent infatigablement de donner le change au public en travestissant vos idées, vos sentiments, vos tendances, en faisant des fautes, des intempérances de langage et de plume de quelques isolés le scandale de votre corporation tout entière. Bien que le procédé soit connu et dénoncé, vous devez à la nation de la rassurer pleinement, car vous faites corps avec elle et vous en êtes un des membres essentiels.

« A cet égard la tenue de ce congrès, le sérieux et la dignité de vos délibérations sont de nature à l'éclairer sur la vanité de ces craintes intéressées et sur votre loyalisme républicain. Vous avez prouvé par l'exemple la vertu de l'association et sa puissance de moralisation sur les associés. Vous avez montré votre force par votre intervention auprès des pouvoirs publics, par la cohésion de vos volontés réfléchies.

« Vous n'avez pas hésité à user de vos droits en saisissant la justice de vos griefs et en lui demandant des décisions qui sauvegardent la dignité de vos adhérents. Vous avez pratiqué la devise : Un pour tous, tous pour un. Vous avez fait mieux encore. Vous avez appris à vous discipliner vous-mêmes et à exercer cette discipline, même à l'encontre de ceux qui peuvent vous compromettre et nuire à votre beau renom. Que d'autres s'en alarment, et après avoir gémi sur votre turbulence, redoutent aujourd'hui votre sagesse! Je ne saurais partager ces craintes, d'ailleurs contradictoires. Ah! certes, il est loin le temps, dont de vieux instituteurs peuvent se souvenir encore, où l'humble maître

d'école, isolé dans sa commune, mal payé, peu considéré, se sentait à la merci de tous, où il tremblait que l'inimitié d'une famille mît en péril ses intérêts et le sort même des siens. Tous les instituteurs, d'un bout à l'autre de la France, ont aujourd'hui le vif sentiment de leur solidarité. Mais ils savent que cette solidarité implique une responsabilité collective, dont ils doivent se montrer de plus en plus jaloux, qu'ils ne sont pas les seuls dont le sort doive inquiéter la République, que la mesure de leur crédit réside dans la justice même de leurs revendications, que le principe d'autorité, dont ils éprouvent le besoin et l'efficacité au sein même de leur association, est le lien de tous les groupements, le régulateur de leur activité, la condition de la vie de l'ensemble, qu'en dehors de lui il n'y a pour la nation que l'anarchie, la ruine et l'impuissance, et qu'enfin, messieurs, toute force ne s'affirme que par son pouvoir de se modérer elle-même. »

A. Gilles.

L'Exposition internationale d'Hygiène sociale de Dresde.

L'Exposition internationale d'hygiène sociale de Dresde a pris fin le 31 octobre dernier. L'idée première en revient au grand industriel de cette ville, M. Lingner : il la conçut en 1906; il l'ouvrit le premier mai 1911 dans le beau Jardin Royal, décor de choix. La ville toute pleine des souvenirs d'un aristocratique passé encadrait une des manifestations les plus spécifiquement modernes de notre civilisation.

M. Lingner n'a point voulu faire une exposition pour l'hygiéniste et le médecin. Sans doute, comme l'a écrit dans la *Revue médicale* le Dr Courmont, professeur à la Faculté de Lyon, cette exposition offrait au savant et à l'étudiant une copieuse documentation scientifique. Il terminait son enthousiaste compte rendu en exhortant « jeunes docteurs » et « étudiants en médecine » à la visiter. Il est certain qu'en ce qui concerne par exemple la prophylaxie et le traitement des maladies microbiennes, ils s'y pouvaient instruire complètement. Mais les organisateurs, inquiets de l'équivoqne créée par le titre de leur exposition, ont dès le début écrit avec insistance, par exemple dans le numéro de décembre 1910 *d'Hygiena*, que l'exposition de Dresde s'adresserait non aux seuls médecins, mais à tous les hommes.

Je suis convaincu que le titre Hygiène sociale a rebuté, sinon abusé, des compatriotes de M. Lingner et bien des Français. Beaucoup se sont abstenus d'aller à Dresde qui, mieux avertis, eussent visité cette grandiose exposition.

L'hygiène sociale s'est jusqu'ici cantonnée, aux congrès nationaux, dans l'étude de questions qui par leur objet, ne peuvent guère intéresser le grand public et que débattent des savants,

avec les méthodes et la langue du savant. L'actualité de certains problèmes a cependant éveillé l'attention des hommes les moins préparés à les discuter; le récent congrès de Roubaix a inscrit à son ordre du jour les questions relatives à l'assainissement des habitations populaires et des quartiers insalubres, aux terrains de jeux à l'étranger, aux maisons ouvrières. Ce sont là des préoccupations dont l'objet est populaire au premier chef. Cette science récente, d'accès un peu difficile, se propose de réaliser des réformes, de provoquer des créations pratiques; elle « vulgarise » ses travaux; elle attire dans son austère domaine le peuple même puisqu'il doit en jouir.

Industriel tourné vers l'application et moins curieux de spéculation que de résultats, M. Lingner a pleinement compris cette nécessité, et le succès éclatant de son entreprise réside en grande partie dans l'adaptation qu'il en fit aux besoins du temps. Dans une manifestation universelle, il voulut dresser l'inventaire des conquêtes de l'hygiène en particulier, de la science en général appliquée à la connaissance parfaite de l'homme en tant qu'être qui naît, respire, vit, mange et digère, croît et déchoit, qui souffre et qui meurt, qui s'associe et dont l'existence en commun par le labeur, l'étude, la lutte, la joie et la douleur comporte de graves risques pour la santé et le bien-être.

On voit qu'il ne s'agit point surtout d'une exposition d'hygiène: c'est mieux que cela; si l'on veut, c'est autre chose, d'une ambition et plus haute et plus vaste. Le dessein est largement humain : il expose l'ensemble social à la lumière de la science qui le pénètre et le dirige, qui le sauvegarde et l'améliore, qui l'instruit et, s'il le faut, le régente; qui le discipline et qui, refoulant la superstition, l'ignorance, luttant partout contre notre indifférence aux garanties premières, adoucit la vie humaine en rendant la société plus saine et plus prudente. Et là où le visiteur pensait s'initier, attentif ou distrait selon ses goûts, aux progrès d'une science spéciale, encore bien conjecturale et dont les prétentions le font à l'occasion sourire, à moins qu'elles ne l'irritent, il découvre avec surprise, puis avec une émotion croissante que c'est presque tout de la civilisation que M. Lingner et ses innombrables collaborateurs ont mis sous nos yeux.

Un journal autrichien a dit de cette exposition qu'elle est

« l'histoire plastique de la civilisation humaine ». C'est bien cela. Rétrospective, elle rappelle les civilisations disparues dont les plus lointaines ne sont pas les moins avancées dans le domaine de l'hygiène, privée et publique. Actuelle, elle rassemble à notre intention, avec la méthode et la patience si apparentes du réalisme allemand, tout ce qui atteste à travers le monde le progrès matériel, condition au moins partielle du progrès moral.

Telle est l'originalité de l'exposition de Dresde. C'est par là qu'elle fait époque. J'insiste d'autant plus sur ce caractère essentiel qu'il faut la défendre, je le crains, contre le titre technique qu'elle porte. L'impropriété de cette définition paraît contradictoire avec la diligence toute germanique qui présida à ces travaux. Je crois plutôt que l'œuvre déborda le cadre primitif au fur et à mesure qu'elle *devenait* et prenait corps, et qu'en vertu même de l'idée fondamentale de M. Lingner, les organisateurs ont cédé peu à peu à la logique du dessein. L'exposition ne sortit point toute armée du cerveau de Minerve; mais en se réalisant, elle s'est définie.

J'explique ainsi ce qui est resté de disparate, d'hétérogène, d'un peu confus dans cet ensemble formidable. Tant de matériaux, même classés avec conscience, contribuent à la richesse de la documentation plus qu'à la clarté de l'entreprise. Et puisqu'on voulait attirer aussi les masses populaires, plus de simplicité dans le plan, tout au moins de sobriété dans le choix était indispensable. L'excès du zèle collectionneur a nui à la netteté d'impression. Restreinte à moins de sujets, l'exposition eût gagné en précision, donc en utilité. L'inexpérience bien excusable d'une première tentative de ce genre s'y est donc traduite, çà et là, par une exubérance un peu fastidieuse et une accumulation de détails contraire à l'intention vulgarisatrice. C'est le cas de rappeler le proverbe allemand : « Les arbres empêchent de voir la forêt... »

Mais ce n'est là que l'excès d'une qualité, de la volonté de bien faire les choses et de prouver diversement. Je n'entends donc point critiquer sans équité. Cette réserve faite, je suis à l'aise pour louer l'œuvre et en dégager la signification profonde, telle que je la conçois.

*
* *

Avec ses 12 sections et 44 sous-sections, ses 100 bâtiments, répartis sur 325.000 mètres carrés et dont un seul — l'Homme — occupe 6.000 mètres carrés, l'exposition procède d'une idée très accusée. J'y retrouve notre foi moderne dans la science et, par ce caractère, la révélation éclatante d'une époque. Le XVIIIe siècle, non sans précipitation et sans gaucherie, dans un dessein d'ailleurs combatif, rassembla à l'*Encyclopédie* tout ce dont la raison voulait s'enorgueillir, tout ce qu'elle entendait mettre à profit dans une société déjà émue par la Révolution. M. Lingner et ses collaborateurs me semblent avoir repris dans une certaine mesure la tradition des Encyclopédistes. Je ne crois pas qu'ils aient médité de faire de cette exposition, essentiellement, un réquisitoire contre l'ignorance et contre une éducation restée servante des théologies ; mais je crois qu'ils avaient conscience de rendre un hommage à la science, et qu'ils prononcèrent, à leur façon, un acte de foi en l'humaine raison. Qu'il y ait un peu d'orgueil, donc de candeur, à publier cette robuste foi, et tout d'abord au pays de Faust, je le reconnais ; mais l'humanité a plus à gagner aux doctrines qui lui inspirent confiance en elle-même qu'aux systèmes qui l'humilient, ou qui la découragent afin de triompher mieux de sa volonté.

Aux millions d'hommes venus à Dresde, M. Lingner et ses amis ont voulu communiquer une belle confiance dans les résultats de l'investigation scientifique appliquée à tout ce qui ménage et favorise la santé de l'organisme humain. Ce colossal exposé de tant de connaissances utiles, quelques-unes révolutionnaires, atteste aussi le prix qu'attachent de plus en plus les hommes à la santé, menacée par le surpeuplement des cités industrielles et le machinisme, rendue plus chère dans la mesure même où la population décroît ailleurs, quasi tarie aux sources. Souci légitime, où n'entre pas nécessairement la lâcheté ou l'amollissement; on s'efforcerait en vain de le prétendre moins noble que notre traditionnelle étourderie. Quelle revanche aussi sur l'ascétisme et le monacal dédain du corps ! Quelle exhortation à être et à rester sain afin que la société aussi soit saine et que

la civilisation, meilleure administratrice de la vie, connaisse de nouveaux progrès !

L'idée scientifique agit au cœur des hommes de notre siècle comme un fécond levain. Libre à quelques-uns de mépriser une science qui « exalte le corps », les sens et les instincts, ou d'en redouter le triomphe sur leurs préjugés souvent intéressés. Je ne crains pas que l'homme équitable voie dans l'exposition de Dresde la glorification de la matière, le culte inférieur de notre personnalité avilie, un encouragement aux plaisirs sensuels. Plus de science, plus de savoir, plus de connaissances, et dans toute l'activité humaine — individuelle et sociale : en quoi cette sage ambition est-elle incompatible avec le souci des joies supérieures ?

Une telle apologie de la science considérée comme régulatrice de la santé humaine venait bien à son heure, et sous la forme appropriée. Il est naturel aussi que cette première manifestation internationale se soit produite en Allemagne, au pays où la science est tant en honneur, et où les progrès accomplis par l'hygiène publique sont saisissants. Le génie allemand contemporain s'exprime mieux encore par le caractère didactique de cette exposition. M. Lingner voulut que les nations vinssent moins observer que s'instruire : l'humanité y apprendrait l'art de mieux vivre, c'est-à-dire sainement. Cette exposition d'hygiène sociale serait un pittoresque traité de savoir-vivre ; tout y serait leçon, à l'usage non du seul individu, mais de la collectivité même.

Cette intention didactique frise le pédantisme. Elle se manifeste délibérément dans le pavillon consacré à « l'Homme », que le guide officiel désigne sous le nom caractéristique de *populäre Halle*. Dès qu'il entre à l'exposition de Dresde, le visiteur est sollicité par ce monument aux colonnes basses et massives, au fronton duquel brille en lettres d'or l'inscription, qui est tout un programme : *der Mensch*, l'Homme. Nous voilà prévenus. C'est le temple, littéralement, élevé à toutes les sciences dont l'homme, seul ou associé, est l'objet et dont il profite tout le premier. Au fond de la vaste salle d'entrée, j'allais dire dans l'abside, se dresse une statue géante — dorée hélas ! : un homme nu, levant les bras, y dit une pieuse prière — le texte est sur le socle — à la

Santé, divinité de ce temple. L'impression serait plus forte si l'intention paraissait moins; et tant de naïveté fait sourire. Mais on se surprend à baisser la voix. Il y a dans l'air comme une invitation à se recueillir, à méditer. Édifions-nous... Qui donc n'a point péché contre la déesse invisible? Regardons tant de choses rassemblées là, et que notre attention même soit action de grâces, promesse de sagesse et de conversion, volonté de mieux vivre. Le prêtre n'est point là : il est dans son laboratoire; mais sa pensée dévouée aux humains est partout présente.

Voici le corps humain à son origine. Cellule chargée d'avenir, il naît, il grandit, il s'achève. La structure, l'harmonie et la vie de ce corps n'ont plus de secrets : système osseux, système nerveux, système circulatoire, système digestif, organes des sens, encéphale, tout cela est sous nos yeux. Préparations anatomiques parfaites, modèles de cire, moulages, tableaux variés, statistiques sans nombre, comparaisons suggestives, renseignements sur l'air, sur l'eau, sur le sang; sur les aliments et la valeur nutritive des régimes, sur les boissons, sur le vêtement, sur l'habitation; sur l'hygiène industrielle, sur les épidémies et les maladies contagieuses, même les plus secrètes; sur l'hygiène de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte et du vieillard; sur la culture physique : tout cela est méthodiquement classé et distribué avec cette entente qu'apporte l'Allemand dans ses musées; bien mis en valeur, frappant. Quel adroit pédagogue organisa cette leçon de choses? Quel maître ingénieux ordonna ce vaste musée scolaire? Quel intelligent éleveur d'hommes aménagea, avec tant d'aisance et tant d'art, semblable enseignement par l'aspect, composa ce vivant manuel de la science et de l'hygiène de l'Homme?

Le jugement du Professeur Courmont est exact. « C'est absolument complet et plus qu'instructif, fut-on spécialiste... Il faut le répéter, rien ne manque... O Facultés françaises, quel est votre outillage en regard de ce merveilleux effort d'enseignement? »

Tentative incomparable de vulgarisation scientifique et d'instruction populaire. Dirai-je toute ma pensée? Cette savante et copieuse exposition paraît, çà et là, d'une intention un peu lourde. N'a-t-on pas exagéré et l'ignorance du visiteur et l'insis-

tance de la démonstration? Même dans une « halle populaire », il semble que la tendance didactique soit outrée. Le peuple est déjà en possession de connaissances assez variées et assez sûres pour que rappeler ainsi le premier rudiment paraisse déplacé parfois. Mais point de chicane. Disons plutôt que le peuple « revisait » et rafraîchissait son primaire savoir. Ou bien l'instruction est-elle à ce point précaire en Allemagne qu'il ait semblé opportun aux collaborateurs de M. Lingner d'organiser, sous cette forme pompeuse, un enseignement postscolaire et qui pût présenter aux adultes des notions refusées à leur enfance?

Il faut en prendre notre parti : l'Allemand épuise son sujet; il le traite à fond, *gründlich*. D'aucuns l'en raillent. Avons-nous bien le droit de préférer ici notre manière moins appuyée, plus alerte, d'aventure un peu superficielle? Quoi qu'il en soit, le palais de *l'Homme* retient le savant comme le demi-savant et l'ignorant; et la science de l'humaine machine y règne, avec ses méthodes de recherche et son effort d'application bienfaisante. Telle salle avec ses batteries de microscopes braqués sur la matière émeut profondément. Tout un siècle est penché sur ces instruments, toute une humanité impatiente de saisir enfin les certitudes pressenties.

Le palais de *l'Homme* est ainsi comme une école admirablement pourvue de collections et de matériel, et construite au milieu de l'ensemble avec amour. Mais c'est l'exposition entière qui présente ce caractère. Tout y est arrangé pour capter la pensée du visiteur, pour l'instruire, pour modifier sa vie. Elle veut être pratique essentiellement. Cela est sensible dans tous les pavillons, allemands et étrangers : les objets ont été choisis et classés selon ce dessein. Des conférences vulgarisatrices soutiennent la muette, mais éloquente leçon qui se dégage de ces choses. Des excursions scientifiques, dirigées par des savants et des professeurs, commentent chaque jour la matière exposée : c'est une Université populaire, dont l'horaire est bien réglé, où le plus cultivé des auditeurs trouve à s'instruire. Des centaines de réunions, tenues dans la grande salle des Congrès, ont pour la plupart tiré de l'exposition la matière même de leurs débats et, tout d'abord, leur raison d'être. Des visites aux écoles de Dresde les mieux installées la complètent, la prolongent, la relient plus

concrètement encore à la vie sociale. Chaque jour, à heures fixes, et pas seulement à la « Halle populaire », des projections cinématographiques présentent au visiteur l'existence des hommes et des peuples à l'école, à l'atelier, à l'usine, à la caserne, à l'hôpital, aux colonies, et le convient au spectacle d'une activité à la fois éclairée, saine et joyeuse dont il prendra le goût. Les sports et les jeux, sur le bel emplacement aménagé tout exprès, les ébats réglés d'écoliers, de lycéens, de soldats, vantent mieux que ne le feraient les meilleurs maîtres l'excellence de la culture physique. Partout et en tout, l'exposition de Dresde *enseigne* plus encore qu'elle ne renseigne; et la pensée des organisateurs s'y révèle dans le détail autant que dans l'ensemble.

Non, vraiment, je ne crois point, ainsi que je l'exprimais à M. Lingner en prenant congé de lui, qu'il y ait jamais eu exposition plus nette en son dessein, plus méthodique et plus ingénieuse dans son application pratique, plus soucieuse d'enseignement et de démonstration. Je conviens que ce zèle pédagogique manque parfois de finesse et de discrétion. A la longue, il agace un peu, comme la statistique allemande. Un Français préférera toujours — pourquoi l'en blâmer? — un art plus dissimulé, et moins d'insistance. Mais ce ne sont là que des nuances de goût. Acceptée dans son principe, l'exposition de Dresde le doit être dans ses moyens. Elle est, indéniablement, une manifestation exemplaire et d'une puissance éducatrice sans précédent.

*
* *

L'Allemagne a exposé sous diverses rubriques et dans divers bâtiments. On y suit les progrès considérables qu'elle a accomplis depuis un demi-siècle; on y devine les progrès qu'elle *veut* encore réaliser; on y sent l'effort solidariste que l'historien découvre dans toute la vie allemande contemporaine. C'est une revue des expériences germaniques, et c'est l'attestation d'une application très consciente, très soutenue. Cela ne peut ni ne doit échapper à la France.

Hygiène des moyens de transport, de l'aéronautique, de l'aviation; hygiène coloniale; services d'hospitalisation, civils et mili-

taires, de sauvetage; hygiène des prisons; hygiène des boissons (alcoolisme) et de l'alimentation; préparation, emballage, transport des matières alimentaires, cuisine; fabrication des vins et de la bière; hygiène du vêtement; hygiène professionnelle et industrielle (poussières, poisons), tout y témoigne d'une sollicitude croissante pour la santé, pour le confort, pour le bien-être et la sécurité matérielle. Le Comité central pour la lutte contre la tuberculose a organisé une exposition particulière fort instructive, qui mériterait un long rapport. Hygiène de l'habitation, hygiène des villes; assurances ouvrières florissantes contre le chômage, la maladie, l'invalidité... Mais pourquoi citer tant? L'extraordinaire développement économique dont M. Lichtenberger a donné la formule et que M. Jules Huret a décrit avec tant de verve, s'accuse ici avec force.

Prenons y garde. Dans les expositions nationales, ou dans les expositions internationales auxquelles l'Allemagne avait pris part, la rapidité de cet essor matériel se trahissait par quelque chose d'improvisé, de hâtif, de récent; le moins sévère des critiques ne pouvait pas n'y point voir, parfois, une certaine naïveté et l'ostentation du parvenu. L'exposition allemande, à Dresde, n'est pas exempte de ces faiblesses caractéristiques; mais l'Allemagne, à ce qu'il m'a semblé, apporte déjà dans l'inventaire de ses ressources multipliées et de sa riche exubérance plus de sûreté, d'aisance, de discrétion, sinon de modestie. Elle paraît désormais moins surprise et moins émerveillée de ses propres progrès, sans d'ailleurs cesser de les accélérer. Elle jouit d'un essor dont on ne doute plus. Dans toutes les manifestations de la vie allemande, même artistique, il y a déjà un peu de tradition. Cette constatation a son importance, si je ne me trompe. Enfin, de toute cette exposition allemande où le souci du travail, du bien-être et de la vie est si marqué, se dégage une volonté pacifique, rassurante pour le monde entier.

S'en réjouir à l'heure même où de si graves intérêts mettaient diplomatiquement aux prises la France et l'Allemagne, n'était-ce point coupable illusion? L'incertitude de la situation internationale, le malaise qui pesait alors sur l'Europe ont sans doute détourné nos compatriotes de l'exposition de Dresde; et l'éventualité d'une guerre inquiéta cette fête de la paix. Tel Français

notoire n'a pas cru devoir taire les raisons pour lesquelles il bouda l'entreprise allemande et déclina l'invitation : dans une certaine mesure, Dresde expia Agadir. Du moins la France, pour la première fois depuis l'année terrible, prit sa place à une assise universelle tenue en Allemagne. Si légitime et si digne qu'eût été sa réserve dans les circonstances présentes, comment admettre que la première exposition internationale d'hygiène sociale, et dont l'objet était si hautement humain, pût, je ne dis pas seulement avoir lieu, mais être conçue sans la patrie de Pasteur, sans la France?

M. Lingner a voulu et su rallier la France. M. Édouard Fuster, professeur au Collège de France, commissaire du gouvernement, employa au mieux la subvention que vota la Chambre tardivement. Improvisant l'exposition française, qu'il a présidée avec tant d'autorité et une si précieuse connaissance de l'Allemagne, il sut faire vite et bien. Il importe de dire ici que la France lui doit en grande partie d'avoir fait belle figure à Dresde, et justement à l'heure périlleuse; d'y avoir occupé dignement sa place au moment même où elle imposait ailleurs aux nations attentives estime, respect et admiration par son sang-froid, la dignité de son attitude, une autorité morale toujours indiscutée.

A l'extrémité de la « rue des Nations », dans un charmant Trianon serti de verdure et chef-d'œuvre de goût, la France a exposé son Institut Pasteur et ses meilleures organisations hygiéniques. Dans une annexe, la ville de Paris a son exposition particulière. Tout cela est sobre, clair, judicieux, dans un décor d'art. En un mot, c'est français. Avec plus de temps et d'argent, M. Fuster aurait pu enrichir la matière exposée, indiquer moins et documenter davantage, compléter. Mais, tel qu'il est, dans ce coin si calme et qui invite au loisir, le pavillon français plaît et retient. C'est celui d'un peuple qui, probe dans la recherche scientifique, mais sans lourdeur ni pédanterie, ne sépare point la grâce du confort et l'agréable de l'utile; qui pare volontiers d'un art raffiné ses créations les plus pratiques et les plus vulgaires commodités de la vie. La statue de Pasteur domine cet ensemble instructif et charmant, devant la perspective qui s'ouvre sur la « rue des Nations »...

Et les nations ont rivalisé de zèle. On suit dans leurs pavillons si variés et pittoresques l'universel progrès de l'hygiène et de la santé publique. Le souci de mieux vivre est à peu près général : la science tend à uniformiser, à ce point de vue, les physionomies nationales. Les voies de communication, avoisinant des peuples que séparait la distance, accélèrent l'échange de ces bienfaits.

L'émulation des divers pays me paraît justement la plus sûre conquête. L'unanimité, ou presque, est évidente dans la recherche laborieuse et les préoccupations hygiéniques. En quelques jours, le visiteur peut évaluer ce qui, dans le domaine matériel tout au moins, a déjà rénové l'humanité, soit qu'elle ait retrouvé les enseignements disparus avec les civilisations antiques, soit qu'elle mette en application les données de la science contemporaine. L'impulsion est universelle en vérité. L'humanité célèbre à Dresde comme une nouvelle Renaissance.

Chaque peuple civilisé a présenté les institutions qu'il préfère, où il excelle : je ne citerai que ce qui m'a le plus frappé. La Hongrie a organisé d'une façon exemplaire la protection des nourrissons et des enfants. L'Italie nous renseigne sur les mesures qu'elle prend contre la malaria et le choléra. La Hollande explique son système d'adduction d'eau potable à Amsterdam et dans ses grandes villes. Au pavillon du Brésil, des projections cinématographiques nous font assister à la lutte, bien menée, contre les serpents venimeux. Le Japon a consacré à l'hygiène du soldat et du marin un soin tout particulier. L'Angleterre s'est plus intéressée aux problèmes de l'habitation ouvrière. Dans le pavillon autrichien, la ville de Vienne a rassemblé toutes les créations sanitaires dont elle est fière, à juste titre; et dans une annexe, voici tout ce qui se rapporte aux célèbres villes d'eaux de l'Autriche. Dans son châlet, la Suisse a traité les questions de la protection des ouvriers, du lait, des maladies infectieuses. Naguère si lente dans cette voie, la Russie a réuni dans un pavillon byzantin, aux couleurs joyeuses, une très abondante documentation sur la médecine populaire, l'alcoolisme et la variole; et ses trois grandes villes, St-Pétersbourg, Moscou, Varsovie y ont leur place particulière. L'action des zemstvos, plus que celle du gouvernement et des administrations publiques, modernise la Russie.

C'est avec une curiosité croissante que j'ai revu l'exposition japonaise. Elle attirait tous les visiteurs attentifs au développement de l'Extrême-Orient. Le Japon n'a rien négligé de ce qui pouvait attester ici sa jeune puissance et son ambition. Un soupçon de mégalomanie; en tous cas une très consciente démonstration de ses progrès si rapides. Ce peuple compte parmi les plus grands. Il a dressé son inventaire fièrement. Quel enseignement pour la vieille Europe dont il s'est assimilé en quelques lustres la culture scientifique, et qu'il dépasse sur bien des points! Voyez l'excellence de ses institutions sanitaires, ses organisations de prévoyance sociale; voyez sa diligence à renouveler l'art de construire les cités. L'Europe peut s'enorgueillir de l'activité de son disciple; mais qu'elle s'en inquiète un peu plus. Sera-ce à nous, demain, de demander au Japon des modèles?

Une annexe du pavillon japonais abrite l'exposition spéciale de Formose : quelques mètres carrés seulement, et beaucoup de visiteurs l'auront négligée. Mais qu'elle est émouvante et qu'elle parle gravement à notre conscience occidentale! Seize ans seulement se sont écoulés depuis le traité de Simonosaki, et quel changement déjà dans l'île devenue japonaise! En lui faisant ainsi un sort dans l'exposition de Dresde, le Japon a mis une légitime coquetterie de protecteur éclairé. Il semble par là nous dire : Européens, mes maîtres d'autrefois, voilà comment j'administre ce que je conquiers. Ce qu'était l'île de Formose, et comment le Japon l'a transformée; comment il a trouvé la ville de Taïhoku et ce qu'il en fait : cela est sous nos yeux, dans cette petite salle. Une saisissante leçon monte de l'annexe de l'exposition japonaise, et aussi un avertissement.

* * *

Une étude plus approfondie de l'exposition de Dresde exigerait mieux que la trop brève énumération de quelques particularités nationales. Mais la matière en est si riche qu'on ne saurait tout dire, encore moins tout juger. Il est dans l'ordre que chaque visiteur y retienne ce qui l'intéressa, ou ce qui le surprit; qu'il s'attache à ce qui rentre dans sa compétence, à ce qui lui plut ou

déplut. Mon rôle était aussi moins d'apprécier que de rapporter; je me borne à grouper, sous quelques rubriques choisies, un certain nombre d'observations.

L'objet même de l'exposition impliquait une section historique. Afin de rendre sensibles les progrès accomplis par l'hygiène sociale, les organisateurs ont consacré une des plus importantes sections à une « rétrospective » de l'hygiène populaire : la comparaison, qui n'est pas toujours à l'avantage de notre siècle, n'en est que plus suggestive. Les civilisations primitives — le mot est impropre — ressuscitent devant nous : elles nous confondent, çà et là, par la perfection de leurs institutions sanitaires, de leur voirie, de leurs thermes, de leur hygiène publique. On y apprend indéfiniment; et, en pareils cas, l'hygiéniste ne fait que se souvenir là où il prétend imaginer.

Ce spectacle enseigne, à l'occasion, la modestie à certains réformateurs peu avertis du passé. En même temps il réconforte : au regret de savoir tels bienfaits disparus se mêle la certitude qu'on les peut retrouver. Ce qu'ont goûté nos lointains ancêtres, propres, nets et sains, nous le goûterons à nouveau. Il suffit de le vouloir; et la science y pourvoit dès que le veut l'homme. Sur bien des points progresser sera revenir, perfectionner sera reconstruire, créer sera ranimer.

L'exposition de Dresde a publié les résultats de nos connaissances sur les épidémies, les maladies infectieuses, les principales maladies microbiennes. De ces choses effroyables, l'homme a déjà une claire certitude, et non plus seulement dans leurs effets. Il sait l'origine des « fléaux de Dieu » et comment on les écarte, là où c'est encore possible. L'épouvante et la résignation religieuse des hommes, jadis ignorants, cèdent à la prudente intervention, à l'audace scientifique : elle triomphe de ce qu'elle explique; du moins elle le tente. La tuberculose, les maladies vénériennes, la peste, le choléra et tous les maux consécutifs à l'alcoolisme ont été traités dans la plupart des pavillons nationaux. Les diversités naturelles se fondent dans la communauté de la souffrance et du traitement scientifique.

Aux sections de l'alimentation, l'analyse chimique triomphe, et sans timidité! Elle a scruté l'aliment le plus humble comme le plus noble; elle en définit la qualité propre, en mesure le pouvoir

nutritif, bouleverse la hiérarchie des viandes et des légumes, classe, ordonne, élimine, retient, autorise ou condamne : sa congrégation de l'*Index* appliquée à ce que nous mangeons et buvons n'est pas très transigeante. Nous y gagnerons, je n'en doute point, de réformer l'alimentation aussi mal comprise que coûteuse, plus faite pour notre palais que pour notre estomac, frères souvent ennemis; et le peuple, tout le premier, qui tant travaille et dont les ressources sont précaires, trouverait, à modifier son régime selon cet *Index*, santé, confort et aisance.

Brillat-Savarin mépriserait ces simplifications : si le plat régale, que nous importe, dirait-il, de savoir qu'il renferme tant d'hydrates de carbone et tant d'azote, tant de principes assimilables et tant de principes superflus? Je crains que cette chimie bien intentionnée ait converti à Dresde peu de gourmands. Et puis si respectueux qu'on soit du verdict des chimistes, et fût-on le plus frugal des hommes, on voudrait être sûr qu'ils s'accordent et sont en possession de vérités incontestables. Il y a aussi, outre ce qu'on mange, celui qui mange : la diversité individuelle de la machine à se nourrir ne dérange-t-elle pas les statistiques qualitatives et quantitatives de Dresde? N'y aurait-il pas ici une science du particulier?

La science de l'hygiène de l'habitation peut prétendre à plus de sûreté, je crois. Le progrès est très sensible. L'architecte et l'exigence du locataire accoutument le propriétaire à plus d'égards. J'ai été très frappé du soin que reçoivent l'aération et la ventilation, et de l'application qu'apportent les hygiénistes à améliorer l'éclairage, naturel et artificiel : les progrès de la myopie les inquiètent. Il est des perfectionnements moins urgents. Enfin, la bactériologie a partout développé la pratique des désinfections bien comprises; le nettoyage des appartements est plus rationnel, la propreté vise aussi à la prudence : elle assainit là où elle égayait seulement. Tout cela passe dans les mœurs; les lois aidant, le progrès est acquis.

Les nombreuses associations allemandes pour la réforme du vêtement féminin ont mis à profit l'exposition de Dresde et développé leur utile propagande. La mode finira-t-elle par entendre raison? Une exposition spéciale du costume aurait plus de

chances de succès : l'idée est dans l'air; mais il serait naïf d'en attendre une sensible amélioration des mœurs.

L'exposition de Dresde est le triomphe de la gymnastique des jeux et des sports, de la prédilection « Anglo-saxonne » pour la culture physique : une belle section lui a été consacrée; l'industrie des sports divers présente ses travaux; un gymnase modèle (maison Christoph et Unmark de Niesky) nous propose son exemple; jeux de quilles, tennis, foot-ball, courses, luttes, rien n'aura manqué au programme. L'exposition a été le prétexte et le cadre de très nombreuses réjouissances sportives; du 7 mai au 22 octobre, 24 : hockey, foot-ball, canots automobiles, courses de chevaux, cyclisme, aviation, natation, fêtes du Comité allemand en faveur des jeux olympiques. Des fêtes proprement gymniques ont lieu sur le terrain réservé aux sports. Sociétés de gymnastiques (hommes et femmes); élèves des lycées, collèges et écoles communales, soldats, exercices de masses : c'est la démonstration par le vivant exemple, qui propose en même temps l'idée et la forme.

Dirai-je que les organisateurs de cette belle exposition ont attaché une très grande importance aux sections traitant de l'hygiène du travail et des professions industrielles? La France s'y peut instruire encore. Les grandes nations rivalisent d'efforts, et le développement économique met partout ces recherches au premier plan. J'ai dit plus haut la valeur de cette partie de la section anglaise. En Hongrie, même sollicitude exemplaire. Mais il y a beaucoup à faire encore.

En revanche, l'application est générale à améliorer l'hygiène des cités et à utiliser les découvertes scientifiques dans la construction. *Le Städtebau*, c'est-à-dire tout ce qui se rapporte à l'art de rénover et d'édifier les villes, forme si l'on peut dire l'un des plus beaux chapitres de l'exposition de Dresde. Bien que profane, je me suis vivement intéressé aux travaux de voirie et d'édilité tels que la science et l'hygiène sociale les conçoivent aujourd'hui. Il est vrai que j'avais pour m'y guider le maire de Lyon, M. Herriot, en l'amicale compagnie de qui je visitais ces sections. La rénovation est active en tous pays; l'Allemagne, en particulier, dans tous les grands centres, révèle son esprit méthodique et pratique, et son sens si avisé des besoins populaires.

L'administration municipale, divisant les villes en zones bien déterminées, démolit, perce et construit suivant un plan strict, qui ménage l'air et l'emplacement, substitue la maisonnette claire et saine, vers la périphérie, aux immeubles massifs, « casernes » et « gratte-ciel », plus favorables aux intérêts du capital qu'à la santé du locataire. En même temps, elle multiplie les lignes des tramways qui rapprochent du centre les citadins conviés à le fuir. Il n'y a rien là de nouveau, et la nécessité a prévenu dans toute agglomération importante les administrateurs; mais ils systématisent l'incohérence d'entreprises jusqu'à ce jour rares ou purement privées. L'hygiène sociale se fait ici l'administratrice des besoins matériels de l'homme.

Ce sont là des progrès dont il convient de se féliciter. L'amateur de pittoresque regrette la cité aux voies irrégulières, tassée, avec ses coins imprévus et ses traditions, ses maisons au visage divers et dont chacune semble avoir été abandonnée là par les générations successives comme un témoin de leurs modes et de leurs goûts. Il cherche, et de moins en moins les trouve, la ruelle étroite, mais familière, la boutique sombre, mais vénérable, la chambre basse, mais intime, et toute l'originale confusion des cités vieillies qui mettent sous les yeux leur histoire même. Mais comment cet amateur regretterait-il, et pour lui-même et pour les autres, tout ce que ces épopées de bois et de pierre recélaient d'humide, de ténébreux, de malsain, de méphitique et d'infectieux? Rêveur égoïste, de quel droit imposerait-il ses prédilections sentimentales aux milliers d'êtres qu'endommage encore ce pittoresque périlleux?

*
* *

Délégué de M. le Ministre de l'Instruction publique, j'ai examiné plus attentivement ce qui concerne l'hygiène de l'enfance et de l'école.

C'est dans cette partie de l'exposition de Dresde que la notion de la vie, j'entends du prix que l'humanité contemporaine lui attache, s'affirme le plus gravement. Dans tous les pavillons nationaux, j'ai suivi les mêmes efforts pour protéger les enfants en bas âge, pour assurer aux nourrissons un allaitement sain. La

médecine et l'hygiène accordent ici leurs découvertes. Les membres du Congrès de la *Goutte de lait*, qui venait de se tenir à Berlin, se sont instruits au passage à Dresde, le 16 septembre, de ses efforts. La section allemande est ainsi divisée : *Hygiène de la chambre de nourrissons malades*, soins et alimentation; *protection du nourrisson*, organisation philanthropique, conseils aux mères, crèches, service du lait, appareils stérilisateurs; *statistiques de la mortalité infantile; protection des orphelins*; *mortalité des nourrissons pendant l'été*. La statistique y plaide à sa façon en faveur de l'allaitement maternel; elle compare la mortalité dans les plus grandes villes du monde et en classe les causes. Sous ce chiffre et sous ces graphiques d'une si douloureuse éloquence, c'est toute une civilisation qui se révèle avec son ignorance, ses dangers, ses tares, l'incurie des pouvoirs publics, ses maladies, ses fatalités corruptrices et dissolvantes. Que tout cela humilie l'homme et le blâme! Sait-il donc si mal ménager ses réserves de force et de vie? Je ne connais point de réquisitoire plus pressant contre l'adulte et la société. Tant de précision est implacable. De la terre féconde et nourricière, où gisent les milliers, les millions d'enfants promis à la vie, monte comme un appel plaintif vers la science tutélaire, et une accusation universelle contre la légèreté de l'homme, impitoyable aux petits êtres qui veulent vivre, gaspilleur de créatures...

Il n'aura point suffi de sauver le jeune enfant, il faut l'assister quand la famille en est empêchée ou incapable. L'assistance des enfants abandonnés est toujours insuffisante et à peu près inorganisée. Seule, la Hongrie m'a paru faire exception. Une brochure déposée à la Section hongroise du pavillon de l'Autriche décrit le système d'assistance telle que l'État l'applique. On y lit dès la première ligne : « En Hongrie, l'enfant abandonné *a le droit d'être entretenu par l'État.* » Quel regret pour nous que la déclaration du droit de l'enfant dépourvu ait été oubliée au pays de la grande Déclaration! « Abandonné est l'enfant sans fortune, et au-dessous de quinze ans, dont l'entretien et l'éducation, faute de moyens naturels, ou bien par suite du milieu ou de sa propre nature, ne peuvent être assumés convenablement par les siens. Il est donc abandonné, et il a le droit juridique d'être entretenu par l'État, etc... » Nos démocraties entendront-elles la leçon?

Jusqu'en 1899, c'étaient des groupements de particuliers qui, en Hongrie comme ailleurs, s'intéressaient charitablement à ces enfants, nourrissons ou adolescents. A cette date, le gouvernement intervint. La loi, étendant les premières dispositions et affirmant le devoir strict de l'État, vient d'être promulguée. Elle confère une autorité définitive au statut de 1903. Toute une organisation administrative en dérive. Que ce nous soit un exemple!

L'hygiène de la dentition et de la bouche et l'hygiène du costume de la fillette sont en progrès. Mais si peu!

* * *

L'hygiène scolaire, cela va de soi, occupe une place importante à l'exposition internationale d'hygiène sociale de Dresde. Je m'y suis attardé. Elle est représentée; 1° par une section historique et rétrospective, 2° par les expositions particulières de quelques pays; 3° par une section très intéressante de l'exposition allemande.

La section historique est médiocre : quelques documents, quelques curiosités, mais pêle-mêle; le tout est un peu bric-à-brac. Il n'y a là, en somme, que des indications. Certains documents sont mal placés ou sans intérêt. Il faudrait faire mieux.

La ville d'Anvers a déposé une instructive brochure sur l'organisation scolaire telle qu'elle l'a réalisée : construction des écoles, éclairage et chauffage; nettoyage et désinfection; mobilier scolaire, privés, hygiène des élèves et soins médicaux, enseignement de l'hygiène. Sous la rubrique *Hygiène morale*, je relève ce passage : « *Décoration artistique des classes*. Depuis 1896, l'Administration communale, dans un but d'éducation esthétique et d'encouragement pour de jeunes artistes, consacre annuellement une somme de 3 000 francs à la décoration d'une classe d'école, dont elle charge un élève méritant ayant terminé ses études à l'Institut supérieur des Beaux-Arts. Les sujets sont choisis, d'après les aptitudes des artistes, dans l'histoire nationale, les arts et métiers, l'agriculture et le commerce, l'éducation, etc... Dès 1909, le prix a été porté à 4 000 francs. »

C'est le programme même de l'*Art à l'école*; et voilà qui répond un peu aux objections de ceux qui dénoncent notre matérialisme grandissant. C'est dans le même esprit que la ville d'Anvers encourage la décoration florale, les jardins d'enfants, la plantation d'arbres dans les cours et préaux, la protection des nids que les oiseaux y construisent. L'auteur de la brochure sent bien que ces préoccupations dépassent l'hygiène; mais il n'entend point réduire les besoins de l'enfant aux exigences du corps. « Les oiseaux, ces milliers de fleurs, ces classes artistiquement décorées n'ont qu'un seul et même but : le développement de son hygiène morale... Et dire tout cela, fût-ce même dans un catalogue d'exposition, est encore de l'hygiène scolaire. »

L'Angleterre, dont certaine presse allemande dénonçait récemment la décadence scolaire, a présenté ses écoles de plein air (*open air schools*), notamment celles de Sheffield, de Darlington et de Hackley. Ce sont les élèves de l'école de Hackley qui ont exécuté la maquette exposée. Nous assistons aux ébats d'enfants des écoles où l'air revivifie les anémiés et débilités (*open air recovery schools*) à Sheffield et Darlington. La chaise longue et la cure de repos (*afternoon rest*) alternent judicieusement avec les leçons. Un grand nombre d'attrayantes vues photographiques nous renseignent à souhait. Quelques classes d'arriérés et d'anormaux; un très joli choix de scènes gymniques (*massed drill*), d'exercices de natation bien comprise, de jeux réglés (*organised games*), de danse. Le *London Country Council* a exposé aussi d'utiles statistiques.

Peu de chose à glaner dans les autres pavillons nationaux. A citer l'exposition de travaux manuels d'écoliers suisses.

La section allemande, par contre, vaut qu'on s'y arrête longuement.

*
* *

Le pédagogue et l'administrateur allemands s'accordent pour développer l'hygiène scolaire : l'Allemagne s'impose ici à notre admiration. Une nation qui organise dans ses Universités, à Gœttingue et ailleurs, un Institut d'hygiène et des cours de vacances sur l'éclairage et la ventilation, l'air, les tables sco-

laires, les maladies contagieuses et autres, la désinfection des classes, les bains-douches, et qui illustre cet enseignement vulgarisateur de visites dans les écoles les plus récentes de la ville, donne un bel exemple. L'Allemagne a donc réuni dans cette exposition particulière, excellemment aménagée, les résultats de cette application. Par les soins du D[r] H. Selter, *Privat-Dozent* pour l'hygiène à l'Université de Bonn, un catalogue de cette exposition a été dressé, et qui n'est pas seulement un sec inventaire. Muni de ce guide, voici les principales observations que j'ai faites à travers les 8 subdivisions de la section d'hygiène scolaire allemande.

La construction des bâtiments et l'organisation intérieure sont rationnelles; le progrès de l'aération, du chauffage central par radiateur, et de l'éclairage est général. Dans beaucoup d'écoles des grands centres, des bains-douches ont été installés. Le service de l'eau potable a été amélioré et l'hygiène s'en trouve bien. Une fontaine à plusieurs filets jaillissants, à l'usage des écoliers de Dortmund, est représentée ici en activité : l'enfant y boit directement, sans verre ni gobelet. Ce n'est pas très élégant; mais boire dans le creux de la main ne l'est guère plus, et comporte plus de risques. Plusieurs modèles d'écoles primaires récentes sont sous nos yeux, avec bains et privés perfectionnés. Ce ne sont pas des projets d'architecte réalisables à longue échéance : cela correspond à des institutions réelles. Dont acte.

Le mobilier scolaire est perfectionné; les tableaux noirs sont pratiques, d'un entretien facile. Dans les albums, de nombreux plans et croquis. Voici par exemple, l'école neuve à seize classes (école primaire gratuite) de la rue du Nord à Brême. Une salle de bains-douches de 84 mètres carrés, avec pédiluves groupés deux par deux; 64 élèves y peuvent prendre leur douche à la fois. Durée de la douche : 2 minutes. En une demi-heure toute une classe a été douchée, nettoyée! Une température constante de 20° est entretenue dans la salle et dans les cabines (cabines des garçons, cabines des filles). Les fillettes trouvent à côté une petite buanderie pour le lavage du linge utilisé au bain. Des passages couverts conduisent soit aux privés, soit à la salle de gymnastique. Au premier étage, salles de classes, salles des maîtres et de conférences; privés du personnel. Les classes

ont en moyenne une surface de 57 mètres carrés et un volume de 245 mètres cubes, de sorte que chaque classe supposée occupée par le maximum d'élèves en contient 64, chaque élève jouissant d'un espace de 0^{m2},89 et d'un volume d'air de 3^{m3}85. Le rapport de la surface éclairante et de la superficie du plancher est de 1 à 3,48. Chauffage à vapeur à basses pressions, par radiateurs. Sous le toit, salle de dessin de 151^{m2} et d'un volume de 603^{m3}, avec chambre des modèles y attenant.

Parler de « palais scolaires » est ici de stricte propriété; et il s'agit, je le répète, d'une école primaire gratuite...

L'hygiène de la salle de classe, comme on peut déjà le voir par ce qui précède, est l'objet des mêmes soins. On mène très activement en Allemagne les recherches savantes sur l'éclairage, naturel et artificiel, particulièrement à l'Institut d'hygiène de Halle et au Musée scolaire communal de Hanovre; elles conduisent déjà à des perfectionnements. Ces recherches s'appuient sur de très sérieuses statistiques : on en voit ici les éléments et les résultats. La chimie a dénoncé aussi l'ardoise, dont elle révèle le pouvoir infectieux; elle l'a proscrite absolument. Voici une classe modèle, aux proportions très réduites, mais claire; le mobilier y répond aux exigences de la science comme de l'enseignement. Je remarque que les tableaux noirs glissent aux murs; les corbeilles à papier sont installées dans le mur aussi, et se vident au dehors, en basculant. C'est ingénieux et propre, d'un raffinement un peu exagéré; mais ne retenons que l'intention si louable d'assainir le local scolaire. Un spécialiste se prononcerait sur la valeur comparative des bancs et pupitres. Un appareil règle automatiquement la température de la salle; un ventilateur perfectionné purifie l'atmosphère d'un dortoir et l'ozonise. Qu'il fait bon vivre ici! et que les élèves de ces palais hygiéniques sont gâtés!

Sous la rubrique : *hygiène de l'enseignement*, le musée scolaire de Hanovre a exposé les résultats de ses enquêtes dans les *Bürgerschulen*, sur des consultations de parents, sur le poids des livres scolaires, sur l'aptitude visuelle et auditive des élèves, sur le surmenage et la fatigue, etc. Car la science entend désormais mesurer l'immense et peser l'impondérable. Ce sont là des études d'une patience méticuleuse et d'une grande précision;

elles sont dirigées vers l'application pratique : il s'agit d'améliorer les conditions hygiéniques de l'enseignement. Une armoire renferme les appareils qui mesurent la vigueur intellectuelle, la sensibilité tactile, la fidélité de la mémoire : esthésiomètres, ergographes, chronoscopes... Des tableaux indiquent les variations de l'énergie psychique aux différentes heures du jour, à la suite d'observations faites sur les élèves de l'école normale d'institutrices de Dresde : on conçoit l'utilité de telles enquêtes pour élaborer un emploi du temps et distribuer au mieux les matières d'un programme d'études. Il y a là aussi d'instructives enquêtes sur le travail comparé des élèves en classe et dans la famille. Graphiques, courbes, statistiques encore....

Je me suis beaucoup intéressé aux expériences faites par les élèves de l'école normale d'instituteurs de Zschopau, sous la direction de M. Seyfert, et comme moyens d'enseignement psychologique : les résultats en sont consignés dans des albums illustrés. L'enseignement livresque fait place à une étude expérimentale de la psychologie. La difficulté réside dans le choix et l'achat d'appareils compliqués ou délicats, toujours coûteux. On a réuni ici une collection d'instruments simples, ou faciles à construire, et qu'un instituteur peut se procurer aisément. Ces élèves-maîtres ont été exercés, en particulier, à mesurer la fatigue par quelques expériences faciles.

Des essais ont été tentés dans cette voie, chez nous. La *Société pour l'étude psychologique de l'enfant*, que dirigeait le regretté Binet, a obtenu des résultats encourageants. Dans de telles études, le fait d'expérimenter est déjà une heureuse conquête sur la routine et sur le verbalisme. Conduites sans hâte et sans passion, ces recherches sont fécondes. Il est à souhaiter qu'on les accrédite dans toutes nos écoles normales, d'ailleurs sans prétention, prudemment.

L'*Inspection médicale* est en bonne voie d'organisation chez nos voisins. Les documents exposés dans cette sous-section ont été envoyés par le Ministère prussien ; la plupart figurèrent en 1910 à l'exposition de Bruxelles. C'est Wiesbaden qui semble avoir donné l'exemple des progrès décisifs depuis 1897 ; beaucoup de villes l'ont suivi et appointent leurs médecins des écoles. Voilà une institution qui fonctionne, et pas seulement sur le papier.

A Leipzig, les autorités scolaires ont élaboré une réglementation très sérieuse. Le médecin-inspecteur doit visiter les locaux une fois par mois. En octobre, chaque élève est examiné; les résultats de l'examen médical sont consignés sur un formulaire *ad hoc*, dont les familles prennent connaissance et dont elles s'inspirent pour élever l'enfant. Le directeur de l'école, au besoin, signale lui-même au médecin tels et tels élèves suspects ou malingres. Les familles en sont avisées officiellement. C'est ainsi qu'il existe des fiches spéciales pour les cas de déviation de la colonne vertébrale; les enfants sont examinés à ce point de vue fréquemment. La fiche indique aux parents le traitement à suivre, le spécialiste conseillé, l'institut orthopédique recommandé. Le médecin-inspecteur y note tout ce qui lui paraît de nature à renseigner le directeur comme la famille.

Breslau, Halle, Chemnitz, Bonn, Weimar, Eisenach, Meiningen, etc., ont étendu les bienfaits de cette organisation aux établissements supérieurs. Les progrès sont surprenants pour l'hygiène dentaire. Grâce à l'activité du Comité central, fondé à Berlin en février 1909, sous la présidence de M. de Muller, ancien ministre, et aussi à la *Fédération dentaire internationale*, des cliniques municipales ont été instituées dans plusieurs centres. Conférences populaires, brochures, cours, inspections dentaires contribuent de plus en plus à la diffusion des connaissances utiles. En même temps, le Comité provoque l'intervention des communes. Le Dr Erich Schmidt de Berlin, le si actif secrétaire du Comité, a le droit d'être fier des premiers résultats.

Ces cliniques scolaires ont envoyé à l'exposition de Dresde des photographies, des tableaux comparatifs et statistiques, les résultats d'enquêtes sur la carie. Tout cela atteste une volonté et déjà des conquêtes.

Le ministère prussien a rassemblé dans une vitrine les instruments employés par les médecins-inspecteurs pour examiner les yeux, ausculter les poumons, déterminer les déviations de la colonne vertébrale, faire les injections de sérum, etc. On y trouve, en outre, des appareils qui permettent de reconnaître les enfants psychiquement débiles ou anormaux. Un grand nombre de statistiques renseignent sur les maladies contagieuses. Enfin

des rapports de médecins-inspecteurs (Dresde, Francfort-sur-le-Mein, etc.) sont à la disposition du visiteur.

Les *colonies de vacances*, dont l'idée première appartient au pasteur Bion, de Zurich, sont en faveur en tous pays, peu ou prou. L'*école en forêt* de Charlottenbourg, créée en 1904, a suscité beaucoup d'institutions identiques. A Charlottenbourg, 240 garçons et fillettes sont répartis en 12 classes mixtes, et sans distinction de confession religieuse, ce qui n'est pas si fréquent outre-Rhin. Les leçons durent vingt-cinq minutes. Elles sont séparées par des récréations de cinq à dix minutes. Les divisions supérieures ont 33 leçons par semaine ; les divisions moyennes 28. Par le beau temps, les classes ont lieu en plein air. Une maquette représente l'école en activité, si l'on peut dire.

De curieuses photographies nous font assister aux travaux agricoles des élèves de *Landeserziehungsheime* à la campagne. L'école française des Roches a joint son album illustré à ces vues. A titre d'indication, je donne ici la répartition du travail dans l'un de ces établissements :

A. — Jeunes enfants : travail manuel, deux heures trois quarts ; travail libre, trois heures un quart ; repas et récréation, quatre heures ; travail intellectuel, quatre heures et demie ; sommeil, neuf heures et demie.

B. — Enfants plus âgés : deux heures trois quarts, — deux heures trois quarts, — quatre heures, — six heures, — huit heures et demie.

A signaler dans la sous-section voisine un choix de photographies représentant des élèves aux « leçons de gymnastique de 10 minutes » (*Zehnminuten-Turnen*) instituées par l'arrêté ministériel du 13 juin 1910. Ces leçons ont été organisées dans les écoles allemandes aux jours où il n'y a ni jeux, ni enseignement gymnastique. Placés en dehors des récréations, ces exercices spéciaux ont pour but de stimuler l'activité corporelle et intellectuelle de l'enfant, de le maintenir dispos.

Un certain nombre de grandes villes ont organisé des exercices de gymnastique orthopédique pour les débiles et les attardés (48 scènes photographiques).

On sait quel développement a pris en Allemagne l'éducation des arriérés et anormaux dans les *Hilfsschulen* (Leipzig, Bruns-

wick, Dortmund, Hanovre, Königsberg, etc.) Ce sont des établissements construits et aménagés pour ces enfants. La plupart sont pourvus de bains-douches, qui exercent sur le corps une action salutaire et tonique; voici des plans et devis, des vues d'ensemble et de détail, des types d'élèves, des classes en activité; voici des fiches individuelles et anthropométriques (mensuration du crâne), des emplois du temps, des appareils d'enseignement, des travaux d'élèves, et aussi des plans d'études pour la préparation de maîtres compétents. D'abondantes statistiques, inutile de le dire, et une assez riche bibliographie sur la matière. L'Allemagne est en possession d'une pédagogie spéciale de l'arriéré et de l'anormal, rationnelle et éprouvée.

Aux congrès de Halle (1906) et de Dantzig (1908), les médecins allemands ont émis le vœu qu'instituteurs et institutrices fussent eux-mêmes pourvus de connaissances suffisantes pour donner un bon *enseignement de l'hygiène*, au moins le rudiment, aux enfants. Les associations de spécialistes entreprennent de peser sur l'administration universitaire, d'obtenir la collaboration plus intime de l'instituteur et du médecin. Sur ce point, il ne me semble pas que l'Allemagne soit bien avancée. Mais ne perdons pas de vue ses efforts.

Le personnel des écoles élémentaires de Dresde a exposé des appareils, des vues, des programmes concernant l'enseignement de l'hygiène. D'une façon générale, cet enseignement est donné à propos de la psychologie et de l'anatomie humaines, non à part : l'enfant voit mieux le lien. Au fur et à mesure qu'il s'instruit de ses organes, il s'instruit aussi des moyens de les conserver sains et robustes : cette méthode est bonne, et tout à fait dans l'esprit de l'école primaire. Tous les objets rassemblés ici et représentant l'anatomie du corps humain servent de base à un enseignement simple et pratique de l'hygiène.

J'observe dans une vitrine une belle collection de moulages (dentition), d'organes difformes ou monstrueux, des types d'anormaux et de dégénérés, proposés comme matériel pour l'enseignement de l'hygiène humaine. Cette collection a été réunie par l'école normale d'instituteurs de Schwäbisch-Gmünd. Aux murs de la salle, des tableaux indiquent la nature, l'origine et la fréquence des maladies contagieuses, destinés aussi à illustrer

l'enseignement. Des photographies en couleurs renseignent sur les champignons comestibles et les vénéneux, sur les affections de la peau, les épizooties, les maladies infectieuses des enfants. Tout une documentation instructive, dont on souhaiterait voir pourvue chaque école primaire.

L'administration scolaire de Dresde a exposé fort soigneusement des appareils, schémas, reproductions anatomiques, etc... (42 objets) qui permettent de diriger l'enseignement physiologique vers l'application hygiénique : cette collection exprime la tendance de toute la section, de l'exposition même...

*
* *

En résumé, j'ai retrouvé partout le dessein persévérant de M. Lingner et de ses collaborateurs, conscients du but. A la culture scientifique, ils demandent non pas seulement, non pas surtout une connaissance désintéressée, toute spéculative, de la nature, mais les moyens infaillibles d'instruire l'homme afin qu'il sache mieux vivre, afin de l'améliorer dans son corps et dans sa race. Ici toute science vise à l'application immédiate; toute recherche de laboratoire prépare un bienfait social; toute découverte détruira un préjugé, guérira d'une habitude pernicieuse, d'une erreur; toute certitude éprouvée atténuera le mal physique; toute vérité redressera la créature humiliée ou déchue. Soumise à d'irrésistibles méthodes, c'est la nature elle-même qui fournit le remède aux difformités et aux maux qu'elle engendre, mais dont l'homme imprévoyant est plus qu'elle responsable.

En un mot, dévouée aux êtres humains, sans distinction de nationalité, de confession, de parti et tournée plus volontiers, quoique impassible, vers ce qui lutte et souffre; douce même à ceux qui l'ignorent, la répudient ou la méprisent, la science, avec l'assurance d'une force naturelle et comme fatale, se fait la grande protectrice des hommes. Elle s'affirme comme une puissance civilisatrice et par excellence philanthropique.

La glorification du savoir, guérisseur et bienfaiteur des hommes, monte comme un cantique de gratitude, et aussi d'espérance, de cette universelle solennité. Le moindre des détails y concourt à l'impression générale. Cette exposition est un sys-

tème, réalisé à l'allemande. Et peu à peu, à mesure que le visiteur pénétrait ce riche ensemble un peu bigarré, il saisissait la logique du système, l'abstrait dessein des promoteurs, la direction de leur effort, leur idée si clairement philosophique et, puisque cette idée se propose à nous comme apte à relier les hommes disséminés par le monde, religieuse aussi.

En pressant un peu cette idée réalisée avec tant de gravité et de ferveur, on en ferait jaillir une conception en effet religieuse du devoir, individuel et social : en l'écrivant, je ne crois ni fausser l'œuvre, ni desservir les artisans. Aussi bien la civilisation contemporaine, dédaigneuse du défi que lui lança naguère un homme trop prompt à proclamer la faillite de la science, tend vers cette conception, à n'en pas douter. M. le professeur Courmont, dans l'article déjà cité, a écrit à son retour de Dresde cette phrase caractéristique : « Il reste de ces visites une confiance dans la science, une foi dans les savants, hygiénistes ou autres, qui se traduit par le désir de la discipline, par l'obéissance aux préceptes dictés par les hommes qui sont chargés de gouverner, de diriger, de protéger »... Cet état d'esprit est proprement religieux. Qu'est-ce à dire, en effet, sinon que la science, par ses ministres, se substitue aux théologies banqueroutières, promulgue à l'homme converti à son culte l'impérieux *tu dois,* auquel il sera docile s'il est soucieux de son salut individuel, mais auquel la loi civile le soumettra de plus en plus au nom de l'intérêt collectif? Si je puis ainsi parler, l'hygiène sociale a formulé ses « commandements »; et c'est à Dresde qu'elle vient de les publier solennellement au monde entier.

Bien des hommes, et point ignorants, demeureront rebelles à cette obéissance ; mais ils sentiront vite que la liberté n'est qu'abus si elle insurge l'être contre la nature, qui veut qu'on la suive, et que s'incliner devant ces prescriptions est acte de prudence, d'intérêt bien entendu, de sagesse et de solidarité.

Je n'ignore point que la religion de l'hygiène a déjà ses superstitions, et aussi ses fanatiques. Est-ce propension innée? Est-ce habitude séculaire? Est-ce éducation déraisonnable? L'homme retient d'abord des doctrines, ce qui flatte son goût de l'absolu et l'autorise à l'intransigeance simpliste : il va au delà de leur juste principe et, par là même, à son insu, retourne aux doc-

trines qu'il pensait abandonnées. C'est l'application studieuse qui assagit son esprit présomptueux, porté aux extrêmes d'un naturel mouvement.

A l'école de préparer la jeune génération au respect éclairé d'une science qui assure aux hommes, en échange de leur adhésion confiante à ses conseils comme à ses ordres, santé, sécurité et bien-être, et qui ne réfrène en rien les instincts supérieurs de l'humanité, dont elle est elle-même une pure manifestation.

En dernière analyse, l'exposition internationale d'hygiène sociale de Dresde vient d'enjoindre à l'école, donc à tous ceux qui, professeurs et administrateurs, en ont la responsabilité plus directement, de rénover l'éducation dans le sens d'une plus grande inquiétude des problèmes sociaux, d'une plus vive curiosité des conquêtes de la science utilitaire. Pour parler familièrement : l'école n'est pas assez au courant. Il importe qu'on l'y tienne, et sans plus tarder. Certaines lacunes, certaines erreurs, certains entêtements ne sont plus excusables, si jamais ils le furent, depuis que la science a dressé devant le monde civilisé pareil bilan de ses résultats et de ses espoirs.

J'ai la conviction de ne point trahir la pensée des organisateurs si j'affirme, en terminant, que l'exposition de Dresde exhorte aux progrès immédiats le pédagogue attardé sur les sentiers de la routine. Tout y est avertissement et leçon pour quiconque entreprend d'enseigner l'enfance — en Allemagne autant qu'ailleurs.

... L'automne avait déjà touché les frondaisons du parc Royal; mais, du ciel clair, le soleil avivait l'or de l'inscription, au fronton du palais de l'*Homme*. L'Homme ! Le grandiose effort se définissait, simplement, dans ces deux mots; l'exposition tout entière y exprimait, au nom des nations en travail, son optimisme scientifique et une foi audacieuse dans la raison humaine.

ALFRED MOULET,
Inspecteur d'Académie.

Le centenaire de Charles Dickens

L'Angleterre s'apprête à célébrer avec éclat le centenaire de Charles Dickens. Né à Portsmouth le 7 février 1812, soudain fameux au lendemain de la publication des *Papiers de M. Pickwick* en 1836, le grand romancier dont la vogue persista pendant tout le cours du XIXe siècle jouit, à l'heure présente, d'un regain de popularité. Les nouvelles éditions de son œuvre se multiplient. Les théâtres, à Paris autant qu'à Londres, commencent à jouer des pièces adaptées de ses romans les plus connus. Un important magazine a eu l'idée de mettre en circulation un timbre d'un penny à son effigie, et de demander à tous les lecteurs d'en orner chacun des exemplaires en leur possession : l'enthousiasme avec lequel a été accueillie cette émission, dont les bénéfices sont destinés aux descendants de l'écrivain, nous indique quelle place l'auteur de *David Copperfield* continue d'occuper dans le cœur des Anglais. Sans vouloir recommencer ici une étude complète de Dickens, qui a souvent tenté la critique française, nous voudrions examiner les raisons assez diverses qui firent de lui le romancier le plus populaire du règne de Victoria, et qui, aujourd'hui encore, malgré l'évolution rapide de l'Angleterre contemporaine, le maintiennent au tout premier rang.

I

L'œuvre de Dickens marque un tournant décisif dans l'histoire du roman anglais. Une certaine lassitude, une certaine hésitation au moins se manifeste aux abords de 1835, où il commence d'écrire. L'influence de Jane Austen, si discrète il est vrai avec son ironie délicate et son observation subtile, pénétrante, mais restreinte, est devenue presque imperceptible. Sir Walter Scott

est mort en 1832, et avec lui le roman historique, le récit d'aventures chevaleresques qui propage parmi le grand public les rêves romantiques, qui, d'*Ivanhoe* à *Guy Mannering* et à *Quentin Durward*, ressuscite les aspects resplendissants du passé, et fait défiler devant les imaginations enflammées des cortèges de guerriers généreux et de femmes belles et pures. Les romans orientaux, mis à la mode par les contes de Lord Byron, apparaissent vers cette époque, en même temps que les romans aristocratiques, également issus du scepticisme hautain et ténébreux de Childe Harold, ou de la cynique moquerie de Don Juan. Benjamin Disraëli, qui rêve d'ajouter la gloire de l'écrivain à sa réputation d'homme d'état et de *dandy*, introduit dans *Vivian Grey* sa passion, très romantique encore, pour la splendeur de la richesse. Bulwer Lytton conte, dans *Pelham*, l'histoire d'un jeune beau doué de toutes les qualités de l'homme du monde, danseur émérite, chantant avec art dans les salons, habile à griffonner une lettre d'amour, mais cachant sous sa légèreté aimable une ambition que rien ne saurait arrêter. Tant d'artifice cependant fatigua bientôt, et parut tout à fait négligeable quand furent publiés, presque coup sur coup, les *Sketches by Boz* (1835), les *Pickwick Papers* (1836-37) et *Oliver Twist* (1837). La réaction fut violente. Les prétentions idéalistes du roman à la mode cédèrent la place aux descriptions menues, minutieuses même, de l'écrivain réaliste; le scepticisme spirituel, le raffinement aristocratique des *dandies* disparurent devant l'optimisme simple, tranquille, des classes pauvres, devant les joies saines et les peines naïves qui emplissent le cœur des humbles. Le caractère nouveau, ainsi réaliste et démocratique, du roman de Dickens était une cause puissante d'intérêt. Alors qu'il ne pouvait manquer d'attirer, par sa nouveauté même, l'attention des lecteurs cultivés, il conquérait d'emblée une bonne partie du peuple, et la petite bourgeoisie tout entière.

Dickens frappa d'abord par son réalisme ou, à mieux dire, par les sujets de son réalisme : il s'applique presque uniquement à décrire la vie des humbles. Sans doute, il serait aisé de lui trouver des devanciers nombreux, ne serait-ce que le romantique Scott lui-même qui, en mettant en contact, dans son œuvre, grands seigneurs et gens de peu, et en accordant à ceux-ci,

voire même aux simples manants, une importance considérable, avait contribué déjà à la démocratisation de la littérature. Dickens cependant poussa beaucoup plus loin. C'est de la vie vraie, et non plus des vieux livres, qu'il tire son inspiration, et c'est le présent, et non plus un lointain et légendaire passé, qu'il s'efforce de décrire. Né et élevé dans le peuple, il ne connaîtra jamais que lui, mais il en exprimera tous les sentiments jusqu'alors ignorés, et s'en fera le porte-parole énergique. La nature qu'il dépeint, par exemple, sera celle que conçoivent des esprits simplistes, pour qui elle est un repos et un luxe; ce sera la campagne dont rêve, au fond des rues sombres, l'artisan des villes, celle qu'il avait pu apercevoir lui-même, dans son enfance, autour de Chatham, ou plus tard, quand il parcourait à titre de reporter du *Morning Chronicle*, les comtés du sud et du centre. Ses tableaux sont rapides, comme s'ils avaient été esquissés du haut d'une diligence, au milieu de la conversation bruyante des voyageurs, mais ils ont toujours, en outre, quelque chose de pompeux et de fleuri. Ils sont d'un observateur exercé, qui voit juste, mais qui, en rédigeant ses notes, ne peut s'empêcher d'y ajouter quelque sentimentalité, comme dans le récit, par exemple, de l'arrivée de Mr. Pickwick à Bury Saint Edmunds. C'est par une chaude après-midi d'août. Les vergers qui bordent la route regorgent de fruits. Les champs sont animés du bruit des moissonneurs. Des femmes occupées à glaner s'interrompent un moment pour regarder passer le coche. Un enfant se démène et piaille dans un panier, où on l'a mis en sûreté. Les lourds chevaux, au milieu du chaume, échangent un regard d'intelligence avec le fringant attelage du postillon. Le paysage de Dickens ainsi est intimement lié à la vie des personnages du roman, et correspond, dans le passage auquel nous venons de faire allusion, au souriant et naïf optimisme de Mr. Pickwick, ou, dans *Oliver Twist*, à la joie profonde du jeune abandonné recueilli par l'excellente Mrs. Maylie, ou encore dans *Nicholas Nickelby*, aux pressentiments de Nicholas arrivant comme sous-maître, un soir d'hiver, à Dotheboys Hall, l'école du farouche Mr. Squeers. Les effets de nuit surtout, que Dickens pousse volontiers au tragique, sont représentatifs de cette déformation sentimentale. L'obscurité est traversée de fantômes. Le vent

pleure d'une voix sépulcrale. Les arbres se balancent comme des spectres. La lune se cache, et les maisons font, dans les ténèbres, des grimaces hideuses. Si le romancier emplit de mystérieuses puissances, comme fait le peuple, le silence nocturne, c'est qu'il sympathise tout naturellement avec la sensibilité vulgaire, et qu'il s'efforce d'être son exact interprète.

Les descriptions des villes, de Londres en particulier, sont beaucoup plus nombreuses, et autrement caractéristiques. C'est dans la capitale que Dickens passa sa jeunesse misérable, pauvre petit apprenti dans une fabrique de cirage et livré à lui-même pendant que ses parents étaient enfermés dans la prison pour dettes; puis saute-ruisseau dans une étude d'avoué où il se met à étudier un bon nombre de types qu'il introduira plus tard dans son œuvre; puis sténographe parlementaire pour un grand quotidien, ce qui lui permet d'étendre son champ d'observation, lui donne l'habitude et le goût d'écrire, et insensiblement le fait passer du journalisme au roman. Il prend très tôt le goût de la promenade solitaire dans les quartiers les plus populeux, tels que Saint-Giles ou Whitechapel, et c'est à Londres que sont consacrés ses premiers essais, *Sketches by Boz*, qui paraissent dans le *Chronicle* dès le mois de janvier 1835. Le talent du romancier apparaît très rudimentaire encore dans ces croquis, mais il y est déjà tout entier contenu. Nous y apercevons pêle-mêle la cruauté stupide du bedeau, maître redouté de l'asile des pauvres, et la ladrerie du prêteur sur gages, le tumulte de la rue qui, le soir, se concentre autour des théâtres, les horreurs de la prison de Newgate, ou encore le mystère formidable du grand fleuve noir. Ce réalisme pourra se développer dans les œuvres qui suivront, et la stricte exactitude du détail y être remplacée par des qualités d'impressionnisme, par une tendance à l'exagération tantôt bouffonne et tantôt mélodramatique, jamais Dickens ne sera plus heureux que lorsqu'il s'appliquera à décrire quelque recoin obscur, quelque bas-fond du vieux Londres.

Ouvrez n'importe lequel de ses livres, vous y rencontrerez bientôt une de ces auberges de faubourg où s'arrêtent les diligences et les camions des messagers, une de ces vastes bâtisses décrépites aux mille recoins enfumés, avec des galeries à balustrade donnant toutes sur la cour, avec des couloirs et des esca-

liers « tellement contournés et sombres qu'ils pourraient fournir matière à une centaine au moins d'histoires de fantômes », l'auberge à l'enseigne du « Cerf Blanc », par exemple, où Jingle et Miss Rachel Wardle sont descendus le soir de leur arrivée à Londres, et où Mr. Pickwick, qui s'est lancé à leur poursuite et veut empêcher leur mariage, fait la connaissance de Sam Weller. Voici, dans *Oliver Twist*, le cabaret à l'enseigne des « Trois Boiteux » qui sert de rendez-vous à la bande de Fagin, une petite pièce basse et sale, pauvrement éclairée et toute remplie de fumée de tabac. Voici, dans le même roman, l'aspect pitoyable des bas quartiers de la capitale, des *slums* de Bethnal Green et de Whitechapel. La rue, étroite, boueuse, est empestée d'odeurs nauséabondes. Des enfants en haillons jouent dans le ruisseau. Les petites boutiques sont nombreuses, mais désertes, tandis que les cabarets sont remplis de braillards et d'ivrognes. Des passages couverts, des corridors sombres s'ouvrent de toutes parts, et l'on aperçoit dans une pièce obscure la lueur sinistre d'une chandelle fichée dans une bouteille vide. Dickens ne se lasse pas de décrire les mille aspects de la rue de Londres, qu'il connaît si bien, de la rue populeuse d'un quartier pauvre comme celui de Staggs's Gardens où fut un jour perdue la petite Florence Dombey, parmi le va-et-vient des passants pressés et les fracas des lourdes voitures de commerce, ou de la rue qu'ébranle soudain le cri de : « Au voleur », tout le monde, le boutiquier, le boucher, le boulanger, le charretier, le laitier, le garçon de courses, l'enfant qui partait pour l'école se mettant à courir au hasard, à la débandade, renversant une charrette au bord du trottoir, criant sans cesse, vociférant de plus en plus fort : « Au voleur, au voleur! »

Quittons la rue pour pénétrer dans les maisons : nous y retrouvons le même réalisme minutieux et la même sympathie ardente pour le peuple. Les intérieurs où nous introduit Dickens sont presque toujours humbles. Ce sont de petits magasins peu achalandés, comme celui du grand'père de Nell, dans la *Boutique d'antiquités*, ou celui de Salomon Gills dans *Dombey et fils* avec, dans le fond, une pièce unique servant à la fois de salon et de cuisine; ou des maisons entières comme celle qu'occupent, dans City Road, Mr. et Mrs. Micawber, bien pauvre cependant, « les

jalousies du premier, non meublé, étant toujours baissées pour tromper les voisins ». Si Dickens décrit parfois, comme nous l'avons vu, les bouges des plus infâmes quartiers, et si d'autre part il s'essaie à dépeindre quelques hôtels luxueux, celui par exemple de Mr. Dombey, le riche et hautain commerçant de la Cité, c'est dans les modestes intérieurs bourgeois qu'il s'attarde le plus volontiers, dans la famille Cratchit d'*Un Conte de Noël*, qui habite « une maison de quatre pièces », ou encore dans la famille Peggotty qui se contente, à Yarmouth, d'un vieux bateau échoué sur la grève. Sa description a beau être aussi attentive qu'il est possible : elle est autre chose cependant qu'une nomenclature de petits détails. A l'observation précise s'ajoutent d'abord une imagination constamment en éveil, qui fait participer les moindres objets à la vie même des personnages, et surtout une bienveillance sincère qui les présente sous le jour le plus favorable, qui montre la joie sérieuse, la chaude affection, tout le bonheur que peut abriter le plus modeste toit. On comprend que le succès fut grand de ce romancier qui, pour la première fois, accordait aux humbles une place essentielle dans son œuvre, et s'attachait à révéler les trésors cachés de leur cœur. La petite bourgeoisie qui se reconnaissait elle-même dans chaque volume nouveau, qui y retrouvait tous les aspects de son existence médiocre et terne, mais embellis, poétisés, et presque transfigurés, ne tarda pas à considérer Dickens comme son auteur propre, et à l'acclamer d'enthousiasme comme son génial représentant.

Les personnages de Dickens contribuèrent, plus encore que ses descriptions, à son succès. Ils appartiennent en général aux plus basses classes ou aux couches inférieures de la bourgeoisie. Le romancier prend comme champ d'étude cette masse énorme et obscure qu'est le prolétariat des grandes villes, et il s'y cantonne presque exclusivement. Ceux de ses caractères qui font partie de la haute société, qu'il n'a pu observer que du dehors et après que la gloire lui fût venue, sont faux, artificiels, exagérés même, traités avec ce dédain qu'il manifesta toujours envers l'aristocratie de l'argent, avec un peu de l'insolence agressive en outre de l'homme qui, parti de très bas, s'est élevé

de ses propres forces jusqu'à la plus haute fortune, et qui aperçoit derrière lui une multitude compacte à sa dévotion. Avec les humbles au contraire, avec la foule laborieuse de la capitale, Dickens se sent de plain pied, et s'emploie à exalter leurs qualités immenses. Il les décrit longuement dans chacun de ses livres, qu'il s'agisse de la famille Nubbles dans *La Boutique d'antiquités*, des Bagnets et des Neckets dans *Bleak House*, des Cratchits dans *Un Conte de Noël* ou des Pinches dans *Martin Chuzzlewit*. Le personnage qu'il affectionne plus spécialement est peu complexe, et ne varie guère au cours de son œuvre. Il est foncièrement honnête. Il vit, candide, dans l'ignorance du mal, et ne peut se résigner à croire aux coupables intentions des autres. Il a le cœur fort sensible, et compatit sincèrement aux souffrances dont il est témoin. Il a, profondément ancré en lui, le sentiment de la famille, en même temps que le culte de ses années d'enfance, et que le respect de ses amitiés. Il adore son *home* et raffole des fêtes intimes où l'on se réunit autour d'une table joyeuse. Il épousera une jeune fille chaste, naïve et tendre, qui s'abandonnera à lui en toute confiance, comme une enfant, et auprès de laquelle il goûtera un bonheur tranquille et pur, que ne viendra jamais obscurcir la moindre inquiétude intellectuelle. La vie cependant ne manquera point de l'accabler de rudes épreuves : il luttera bravement, tenacement, et finira, après une longue série de déboires, par en sortir vainqueur. Que ce personnage s'appelle Oliver Twist ou Walter Gay, Nicholas Nickleby ou David Copperfield, on devine que Dickens l'a façonné de son expérience et de ses sentiments personnels, et qu'il l'a tout entier tiré de lui-même.

A côté de ce jeune homme parfait, héros idéal de la petite bourgeoisie anglaise de 1832, prend place toute une galerie de grotesques. La gaîté de Dickens revêt volontiers la forme de la plaisanterie bruyante, souvent même de la folle drôlerie. Mr. Pickwick, le docte et ingénu président du Pickwick Club, et ses respectables acolytes, le poétique Auguste Snodgrass, le très galant Tracy Tupman, le chasseur et patineur émérite, Nathaniel Winkle, vivent dans un monde spécial où dominent l'allégresse vive et franche, la farce innocente sans amertume, sans arrière-goût d'aucune sorte. Le rire qui, infailliblement,

éclate à la lecture de certaines pages, quand Pickwick, par exemple, se laisse presque aller à conter fleurette à Mrs. Bardell, ou encore quand, à l'auberge d'Ipswich, il se trouve inopinément dans la chambre d'une vieille fille occupée à sa toilette, n'a rien de délicat ni de distingué. C'est le gros rire des simples, qui naît du contraste entre la gravité ordinaire du personnage et la situation ridicule où il tombe tout d'un coup, ou encore du ton solennel sur lequel il énonce quelque évidente sottise. C'est le grotesque dans sa forme la plus dépouillée, celui de la comédie bouffe ou même de la pantomime de cirque, qui va jusqu'à la charge et exagère dans un sens purement physique, si l'on peut dire, tous ses effets. Or, cette exubérante gaîté qui résonne dans l'épopée caricaturale de *Pickwick*, dès le début ainsi de la carrière de Dickens, se répercute à travers toute son œuvre, jusque dans ses livres les plus sérieux tels que *Nicholas Nickleby* et *Martin Chuzzlewit*, voire même dans le roman autobiographique de *David Copperfield*, avec les scènes si connues, par exemple, du garçon d'hôtel dévorant, sous les yeux ébahis du jeune garçon, le copieux repas qu'il devait lui servir, ou encore de la tante Betsy Trotwood qui s'emporte rageusement contre les ânes et les âniers assez imprudents pour pénétrer dans la prairie qui borde sa maison. Dickens a réussi à exprimer la gaîté si spéciale du peuple, et qui est peut-être même la forme vulgaire du romanesque : le rire à gorge déployée, sans méchanceté, mais sans générosité non plus, qui va de pair avec un festin plantureux, et qui, une fois déchaîné, n'a plus besoin pour suivre son cours que du plus futile prétexte. Sans doute pourrait-on trouver dans son œuvre d'autres aspects de la raillerie, depuis la moquerie légère, qui lance sournoisement son trait, jusqu'au badinage aimable, souriant, un peu ému parfois; mais c'est dans la drôlerie énorme, débordante, impétueuse, renversant tout sur son chemin que réside l'originalité réelle du romancier. Quoi de plus vraiment comique que la scène où David Copperfield est présenté à Mr. Micawber, gros et court, au visage rebondi et au crâne complètement chauve et reluisant, qui sous ses habits râpés affecte des allures de gentilhomme, fait balancer sur sa poitrine un monocle dont il ne se sert naturellement jamais, et s'appuie, de la main gauche, sur une canne à larges glands; qui pour

exprimer la plus simple idée s'embarrasse dans une série de phases prétentieuses dont il lui est impossible de venir à bout; et qui s'en va majestueux, la canne sous le bras, le nez en l'air, en fredonnant quelque couplet? Voyez encore, dans *Pickwick*, l'ineffable Alfred Jingle, le maigre bonhomme dégingandé qui conte, en un style tout en saccades, ses aventures merveilleuses en Espagne ou aux « Indes Occidentales », qui décrit son exploit imaginaire dans une pension de demoiselles, qui réussit à en imposer à tout le monde, non seulement à la romanesque sœur de Mr. Wardle, mais, sous le déguisement d'un certain capitaine Fitz-Marshall, au maire même d'Ipswich, Mr. Nupskins, qui le présente à ses amis comme le fiancé de sa fille Henriette. Jamais enfin les personnages de Dickens ne provoquent plus irrésistiblement le rire que lorsqu'ils sortent directement du peuple, comme les deux Wellers, père et fils, l'un, conducteur de voiture publique et très fier de son métier, brave homme qui fume placidement sa pipe au long du jour, qui pourtant a deux haines farouches, les veuves et les méthodistes; l'autre, Samuel, le serviteur de Mr. Pickwick, véritable gamin de Londres, adroit et rusé, toujours prêt à faire des grimaces, à rire de bon cœur, à préparer quelque farce, avec toujours sur les lèvres une réponse impertinente, une saillie ou une image bouffonne. Il est dévoué à son maître, il entretient même pour lui une véritable vénération, mais il est impitoyable envers ceux qui ont eu une fois, comme Stiggins, l'hypocrite puritain que protège sa belle-mère, le malheur d'échauffer sa bile!

Par un contraste étrange, mais voulu, Dickens passe brusquement, souvent dans le même chapitre, du rire aux larmes, de la farce au mélodrame. Il nous divertit longtemps avec les ridicules et les mésaventures de ses petites gens, il affirme qu' « il n'y a point de plaisirs comparables à ceux des pauvres », puis tout d'un coup il se lamente sur leur sort et veut nous attendrir sur les malheurs dont ils sont accablés. Le pathétique, chez lui, est inséparable du grotesque. C'est ainsi qu'*Oliver Twist*, qui suivit immédiatement *The Pickwick Papers*, est tout rempli de « la lie de l'existence ». Nous sommes ici en pleine horreur, soit que nous pénétrions, au début du livre, dans l'asile des pauvres que terrorise le vaniteux et impitoyable bedeau

Bumble, soit que nous suivions à travers le dédale sinistre des rues de la capitale, par les nuits ténébreuses où semble flotter partout l'ombre du gibet, la bande de voleurs que dirige le juif Fagin, soit encore que nous assistions au crime de Bill Sykes, la brute sanguinaire qui assassine froidement sa maîtresse, la pauvre Nancy, coupable d'avoir voulu protéger une de ses victimes. Du milieu même de ces horreurs cependant, une immense compassion s'élève, et comme un grand cri de pitié envers tous ces malheureux qu'ont poussé au meurtre, le plus souvent, l'injustice des hommes et l'iniquité des lois sociales. Il est rare, en outre, que les gredins de Dickens soient irrémédiablement dévoyés, et qu'ils ne conservent pas, au fond de leurs cœurs endurcis, quelque parcelle de bonté, de générosité même, qui se découvre vers la fin du roman. Surtout il y a dans *Oliver Twist*, dominant tout le livre, et comme reflétant la sentimentalité énorme de Dickens, le caractère du jeune abandonné, si vertueux, si noble, si distingué bien qu'il ne soit qu'un enfant des rues, presque fastidieux à force d'être si parfait, et si invariablement sympathique. Or, c'est cette tendance au mélodrame attendrissant en même temps qu'à la farce la plus bouffonne, qui, exagérée dans l'un et l'autre cas, détermine la nuance particulière de l'*humour* de Dickens. C'est cette faculté, si naturelle chez lui, d'évoquer également la gaîté et la terreur, de rendre le lecteur malade de rire et, l'instant qui suit, de lui donner la chair de poule, qui fut une des raisons fondamentales de son succès auprès des classes pauvres, elles aussi si enclines à allier les extrêmes de la joie et de la peur, et, à la fin d'un repas allègre, par exemple, à écouter avec ravissement des histoires de fantômes hideux. Cette sympathie et cette tendresse, qui s'étendent à tous les humbles, sans restriction, se retrouvent dans chacune des œuvres du romancier. Elles atteignent leur plus haut point dans l'agonie pathétique du jeune Paul Dombey, le fils de l'orgueilleux spéculateur, ou de Nell, l'exquise petite fille du marchand d'antiquités. Elles reparaissent dans les scènes d'amour, auxquelles Dickens imprime une allure idyllique, d'une sentimentalité un peu niaise parfois; dans les portraits qu'il trace des pauvres ou des petits bourgeois de Londres, des déshérités de la fortune qu'il a connus de près, pendant ses

années d'apprentissage passées dans la dure fabrique du bord de la Tamise, et dont il garda toujours un souvenir poignant, presque morbide ; dans ses portraits émus d'enfants, qui constituent une des originalités essentielles de son œuvre, tous : Nell Trent, Paul et Florence Dombey, David Copperfield, le jeune Pip, Tiny Tim, la petite Dorrit, orphelins ou abandonnés, livrés à l'égoïsme cruel des hommes, conservant néanmoins, en dépit de leurs tribulations, une certaine noblesse et toute leur pureté. C'est cette tendresse fraternelle enfin, si vivante au cœur de Dickens, qui introduit une certaine réserve dans ses tableaux d'horreur, et qui verse sur tant de souillure la clarté puissante qui la métamorphose. Alors qu'il ne découvre dans les classes élevées que des sentiments vils, qu'il flagelle d'une main farouche, il se sent étreint, devant les misères des humbles, d'une pitié ardente toute faite, semble-t-il, des angoisses de son ignominieuse jeunesse, et qui le porte à se solidariser non seulement avec les pauvres laborieux et surmenés, mais avec « les plus bas d'entre les déchus, le voleur, la prostituée et l'assassin ».

Bien plus, Dickens se pose en véritable réformateur social. Il y avait du rire sur ses lèvres, et ainsi les hommes l'écoutaient, mais ses yeux étaient tristes et graves, et ils se souvinrent. Presque chacun de ses livres a la prétention, nettement déclarée, d'influencer l'opinion publique, d'exciter son indignation contre l'un des nombreux abus qui persistent encore dans la vie nationale anglaise aux abords de 1840. Non content de divertir ses lecteurs en les faisant tour à tour rire et pleurer, Dickens expose les plaies sociales dont ils ne réalisaient peut-être pas, avant lui, toute l'horreur. Il dénonce dans *Oliver Twist* et *Our Mutual Friend* l'abominable loi des pauvres qui, sous prétexte que ceux-ci étaient entretenus aux frais de la paroisse, les condamnait à l'esclavage barbare des *workhouses*. Il montre tout crûment dans *The Pickwick Papers*, *David Copperfield* et *Little Dorrit* l'abjection, et l'inutilité pitoyable de la prison pour dettes. Tous les abus dont sont écrasés les humbles trouvent en lui un accusateur acharné, qu'il s'agisse du régime cruel des écoles du Yorkshire, dans *Nicholas Nickleby*, de la dureté égoïste des riches dans les

différents contes de Noël, des délais interminables des cours de justice dans *Bleak House*, de l'arbitraire et de la malhonnêteté des hommes de loi dans *Pickwick* et *Oliver Twist*, de la négligence des fonctionnaires royaux dans *Little Dorrit*. Il démasque avec une verve caustique les imposteurs comme Stiggins, ou les hypocrites comme Pecksniff. Il met au service de la cause qu'il défend, celle de tous les opprimés, son génie de romancier, qui fait passer devant les yeux du lecteur, en un récit passionnant, la vie même des personnages sur le compte desquels il veut l'apitoyer, qui le fait ainsi participer, en quelque sorte, à leur existence misérable. Il y ajoute une conviction ardente, un prosélytisme d'apôtre dont la sincérité indignée ne pouvait manquer d'être entendue. Ce n'est pas seulement une thèse sociale qu'il défend, avec plus ou moins d'art, c'est la révolte de sa conscience qu'il proclame à tous les échos. Autant il s'amusait volontiers des ridicules extérieurs de ses petites gens, leur pardonnant tout parce que leur cœur était bon et pur, autant il s'indigne véhémentement contre leurs maîtres, qui les exploitent, contre les mauvais bergers qui les tyrannisent et demeurent sourds à leurs gémissements. L'imagination de Dickens venant renforcer encore sa sympathie, il en arrive à faire de l'imperfection sociale qu'il a remarquée quelque chose de fantastique et de monstrueux, et presque un objet de répulsion. Son rôle ainsi, bien qu'il se borna à la critique négative, fut considérable. Sans qu'on puisse affirmer que c'est à Dickens seul que l'on doit la suppression des abus qui perpétuaient, en plein XIXe siècle, des mœurs vraiment barbares, on ne saurait nier qu'il contribue plus qu'aucun autre à les faire disparaître par l'indignation dont il fait retentir ses romans, et qui se propagea par toute l'Angleterre. Son œuvre, qu'on avait commencé d'acclamer pour son humour et son pathéthique si particuliers, fut bientôt accueillie par tous les cœurs comme un véritable évangile de fraternité et de paix sociale.

Aussi Dickens apparaît-il comme un des agents les plus typiques de la grande crise qui bouleverse l'Angleterre vers le milieu du XIXe siècle. La société, tout aristocratique encore au siècle précédent, et dont la lutte contre la Révolution française et Napoléon avait accentué encore le conservatisme, évolue décidément, après 1830, dans le sens d'une organisation démocratique.

La multiplicité des inventions nouvelles, l'accroissement du nombre des usines, l'abandon des campagnes pour les villes créent un état de choses particulier à la faveur duquel les deux classes de la nation, les riches et les pauvres, l'une possédant tous les droits et privilèges légaux, l'autre n'en ayant aucun, en viennent aux prises, où l'inégalité extrême qui sépare les citoyens d'un même royaume est mise en question. Or, toute la littérature Victorienne est traversée de ce grand frisson national. Sérieuse et grave, elle s'abaisse vers les humbles jusqu'alors trop souvent dédaignés, s'efforce de les comprendre et compatit avec ferveur à leur misère. Carlyle, prenant parti lui-même pour la pauvreté dans sa retraite de Craigenputtock, et mettant l'énergie passionnée d'un paysan du Dumfrieshire au service de son idéalisme, se révolte contre les froides abstractions des libéraux utilitaires qui prétendent réduire les prolétaires des usines à des termes de mécanique. Ruskin, que heurte et blesse le rude matérialisme de la société nouvelle, essaie d'y introduire la sérénité de l'art, et rêve de travailler ainsi à l'éducation, sinon même au perfectionnement moral du peuple. Dickens qui, né et élevé dans la misère, ne possède ni la culture ni la complexité de pensée de l'un ou l'autre, se jette avec une fougue plus ardente encore dans la mêlée sociale. Son radicalisme est spontané, et comme instinctif. Il n'entend rien aux systèmes philosophiques alors à la mode, aux doctrines économiques de Bentham et de J.-S. Mill, par exemple, qui, par leur logique précise et rigoureuse et l'optimisme où aboutissent leurs démonstrations, le rebutent. Sa politique est faite toute de sentiment. C'est des profondeurs de sa conscience, de son cœur à la fois et de son imagination que jaillit son démocratisme, sa compassion pour les malheureux prenant même souvent la forme d'un épanchement mystique. Dickens est encore un véritable anglais par la prédominance qu'il donne, dans une œuvre d'art, aux préoccupations morales, et par le désir qu'il manifeste d'édifier son lecteur; par son réalisme social en outre, par son besoin d'améliorations immédiates, au jour le jour, par son amour, pourrait-on dire, de l'efficacité pratique. Dickens donne une voix au chœur confus et innombrable de l'Angleterre d'après les *Reform Acts*, à la foi que presque tous mettent alors dans l'avenir de la démocratie. Il produit une œuvre intensément

populaire, dont la matière d'abord est tirée du peuple; qui est, sans aucune condescendance de la part de l'auteur, à sa portée et vise à le divertir, à lui procurer de la farce et du mélodrame dont il raffole également; dont le but essentiel enfin était l'amélioration de son triste sort. Cette œuvre, dont l'influence constitue un événement historique important, est comme un miroir où se reflète l'optimisme généreux d'une époque, comme une source où chacun vint puiser l'oubli du présent et l'espoir en un avenir meilleur. Aussi la carrière du romancier, depuis le succès énorme de son premier livre, *The Pickwick Papers*, en 1837, jusqu'à sa mort, en 1870, fut-elle une suite de triomphes enthousiastes. Le peuple, que Dickens aimait tant, fit de lui son idole, et entoura son nom d'une vénération telle que nous avons peine à la réaliser à présent. Il devint non seulement le classique des humbles et de la petite bourgeoisie, mais encore, ainsi que l'appelait le *Times* le jour où il fut enterré dans l'Abbaye de Westminster, « l'ami intime de tous les foyers ».

II

Cette popularité de Dickens, qu'expliquent à la fois les qualités de l'œuvre elle-même et le milieu où elle se développa, a aujourd'hui un caractère rétrospectif. L'harmonie parfaite entre un écrivain et une époque, qui tient à un ensemble de circonstances si complexes, ne saurait longtemps se prolonger, et il arrive même qu'une œuvre s'enfonce dans l'ombre avec d'autant plus de rapidité qu'elle aura été, un moment, plus resplendissante. C'est à d'autres causes donc, différentes de celles que nous venons d'examiner, qu'il faut attribuer la vogue dont Dickens jouit encore, à l'heure actuelle, en Angleterre.

Au seul point de vue littéraire d'abord, l'œuvre de Dickens a laissé apparaître, depuis un demi-siècle, bien des défauts. A présent que l'optimisme démocratique dont vibraient les Anglais au début de l'ère Victorienne s'est peu à peu éteint, les espoirs qu'avaient éveillés les divers *Reform Acts* ne s'étant point réalisés, et que le charme magique dont Dickens avait enveloppé son évangile social s'est dissipé dans notre atmosphère intellec-

tuelle et rationaliste, l'œuvre du romancier glorieux ne nous apparaît plus que dans son individualité tout objective, dépouillée de la vénération qui l'entourait naguère. Or, des défauts saillent de divers côtés. Ainsi le démocratisme de Dickens dégénère trop souvent en plate vulgarité. Sa prédication sociale se fait pompeuse, solennelle, verbeuse même parfois comme un mauvais sermon. Sa gaîté, en certains chapitres, n'est qu'une suite de plaisanteries forcées, et son pathétique qu'une sensiblerie larmoyante. L'esprit chez Dickens est loin d'être aussi large que le cœur. Et, quoi qu'on fasse, on ne laisse pas d'être quelquefois choqué par son manque de goût, par l'absence de tout élément esthétique, par ses constantes incorrections. Il y a chez lui quelque chose de hâtif, de volontairement négligé, et, disons le mot, de commun qui fatigue à la longue, pour peu qu'on se souvienne surtout de Thackeray et de G. Eliot, de Hardy et de Meredith.

Tout compte fait cependant, et même en jugeant ces défauts de surface avec la sévérité exigeante qu'a créée en nous un demi-siècle de roman raffiné, le génie de Dickens garde aujourd'hui encore toute sa puissance. Le conteur vous saisit dès les premiers chapitres et vous retient jusqu'au dernier. Son roman a beau être construit au petit bonheur, sans plan arrêté, sans unité logique; il peut ressembler à un feuilleton écrit au jour le jour, les livraisons d'ailleurs ayant été rédigées à la veille même de l'impression, et publiées séparément, chacune d'elles devant présenter un intérêt complet, avec une égale proportion de rire et de larmes; les intrigues peuvent se mêler et s'embrouiller; les personnages, innombrables, apparaître et disparaître de la façon la plus invraisemblable qui soit au monde : le récit va, court sans cesse, chantant et grondant tour à tour dans son irrésistible tourbillon. De ses premières lectures, de De Foe, de Fielding, de Smollett surtout, Dickens a retenu l'art de la composition rapide, l'intérêt du livre consistant en la prodigalité de l'invention, en la richesse d'incidents de toutes sortes, d'aventures à peine rattachées les unes aux autres, se succédant en désordre depuis le berceau du héros principal jusqu'à sa tombe. Il y a ajouté l'art instinctif des simples qui, dégagés de toute tradition et de tout préjugé livresque, écrivent comme ils parlent,

s'abandonnent à leur verve savoureuse, ne s'arrêtent jamais pour choisir leur mots, s'échauffent à mesure qu'ils s'avancent dans leur récit, y introduisent les heurts, les tournures brusques, les mille détails illogiques et inattendus de la vie quotidienne. La volubilité de Dickens se joue sans se lasser d'une idée qui lui paraît heureuse, d'une plaisanterie qui ne craint point de se répéter. Loin d'être, comme chez Thackeray, l'expression délibérée d'une intelligence maîtresse d'elle-même, harmonieuse, et qui saisit l'instant où il faut laisser au lecteur le soin de poursuivre lui-même la pensée, le style de Dickens apparaît d'une facilité toute spontanée, d'une abondance presque véhémente. Il coule, il déborde comme le trop plein d'une nature extrêmement riche. Il n'est, en somme, qu'une perpétuelle création.

Ses personnages, comme son style, sont puissamment originaux. Sans doute n'attendons pas de Dickens qu'il nous en donne la définition psychologique ou qu'il nous expose le secret de leur personnalité intellectuelle et morale. Ils sont dessinés par le dehors, d'après leurs caractéristiques évidentes, leur façon de s'habiller par exemple, de parler, ou de se tenir. Cette particularité extérieure une fois saisie, qui le plus souvent les distingue plus qu'elle ne les représente, Dickens en fait la dominante de leur caractère. Ils deviennent en quelque sorte immuables, et ne se contredisent jamais. Figés en une seule attitude morale, ils ignorent, au milieu des multiples péripéties du roman, les hésitations, les élans audacieux ou les inquiets retours sur soi-même. Ils sont ridicules ou haïssables avec persévérance. Malgré tout, ils vivent d'une vie intense, nettement individualisée, et qui, à elle seule, parmi la complication des intrigues, constitue l'unité essentielle du roman. Ils continuent, aujourd'hui comme il y a plus d'un demi-siècle, à peupler d'amis maint foyer britannique, et deviennent inoubliables quand on les a, une seule fois, rencontrés. Ils sont plus réels, si l'on peut dire, que les hommes et les femmes qui se pressent dans les rues des villes. C'est là que Dickens les observe, mais il ajoute à son observation tant de fantaisie, et tant d'intuitive sympathie qu'il en fait des sortes de héros, et qu'il nous livre moins des portraits que des visions. Aussi le temps ni les circonstances ne les touchent-ils jamais. Mr. Pecksniff, le Tartuffe

anglais, n'apparaît nullement changé à la fin du volume, malgré le châtiment terrible que le romancier inflige au misérable trompeur, non plus que Mr. Dombey, qui après la mort de son fils Paul, en lequel il avait concentré son orgueil, n'en persiste pas moins à faire tout plier sous sa morgue despotique. Ils arrivent même à ne plus représenter, comme Mr. Pickwick, qu'une combinaison de qualités très diverses, et qui, de fait, ne se trouvent presque jamais réunies en une seule personne ; à vivre une existence réelle sans doute, mais merveilleuse, et comme issue de la fantaisie créatrice de l'auteur. Ce ne sont plus que des symboles dont Dickens se sert, en grand artiste, pour exprimer son idéal d'humanité.

A cette intuition de visionnaire, ajoutez la sympathie ardente d'un large cœur ouvert à toutes les souffrances. Sa connaissance précoce des misères sociales a fait naître en lui une pitié infinie, un frénétique désir de charité, et comme le besoin de se ruer au secours des faibles et des opprimés. Il exalte les humbles, découvre leurs vertus cachées, et trouve toujours pour leurs défauts quelque circonstance atténuante. Il revêt la pauvreté des sentiments les plus nobles. Il fait de la fête de Noël, que les petites gens célèbrent avec tant d'enthousiasme, le symbole du bonheur humain. Il en dit la joie simple, familiale, qui va de pair avec une dinde modeste et un pudding fait à la maison, et qui s'exprime par des chansons allègres. Il proclame la grandeur de cet anniversaire sacré, une des plus vivaces traditions du peuple d'Angleterre, quand les hommes font trève à leurs préoccupations quotidiennes, quand le riche ouvre sa maison au pauvre, quand on songe, avec un regret plus poignant que de coutume, à ceux qui sont loin, ou à tout jamais en allés. Pendant des années, Dickens, vers la fin de décembre, apporta des paroles de paix aux hommes de bonne volonté, au point qu'on put se demander, à sa mort, si le Père Christmas n'allait point avec lui disparaître. L'esprit chrétien contribue ainsi, presque autant que sa sympathie pour le peuple, à la philosophie sociale du grand romancier. Sans se lasser, il répète aux riches, trop souvent aveugles aux misères dont ils sont entourés, d'êtres bons envers les pauvres, leurs frères, qui ont faim et qui ont froid, et il invite les pauvres à avoir confiance en un avenir meilleur, et à

savoir se contenter de leur modeste sort. Dickens représente ainsi, avec son vibrant optimisme, la ferveur humanitaire de l'Angleterre Victorienne, et répand sur le pays, selon l'expression de Jowett, « une grande lumière saine et joyeuse ». Ses romans finissent presque toujours dans le bleu. Ses jeunes héros en sortent en triomphateurs, laissant derrière eux leurs misères, et s'apprêtant à jouir enfin d'un bonheur pur, la mort même de certains d'entre eux, de la petite Nell ou de Paul Dombey par exemple, s'éclairant toujours de quelque sereine espérance. Au lieu d'être le produit, comme dans le roman social contemporain, de l'intelligence raisonnante, l'optimisme démocratique de Dickens est issu de sa seule sensibilité. L'auteur de *A Christmas Carol* est un grand instinctif dont la foi en l'humanité moyenne, si vague et sentimentale qu'elle soit, a la profondeur mystérieuse d'une religion. Il est un des rares écrivains qui, d'après Tolstoï, s'élèvent jusqu'aux régions sublimes de l'art en tant « qu'ils visent à unir les hommes entre eux et avec Dieu ».

Ce tendre enfin était un robuste, et le don généreux qu'il faisait ainsi de lui-même était accompagné d'une énergie indomptable. Le labeur obstiné qui tire Dickens du ruisseau, qui lui fait produire une œuvre considérable, mener de front deux ou trois romans, se mettre à la tête de magazines divers, et entreprendre de longues séries de lectures publiques, cette activité stupéfiante qui se prolonge trente années durant, et qui, vers la fin de sa vie, se transformera en un besoin fébrile d'agitation, apparaît même à l'intérieur de chacun de ses romans. C'est cette force qui permet à Dickens non seulement de travailler à plusieurs livres à la fois, mais encore de s'en remettre, pour le développement de l'intrigue, à l'inspiration du moment, et d'y introduire sans cesse, sans besoin réel ni but précis, de nouveaux personnages. Aussi presque tous ses livres font-ils l'impression d'une fourmilière en pleine activité, et son style, si libre, si emporté, si dédaigneux même des retouches patientes, dénote-t-il une très grande originalité d'artiste. « Il y a en Dickens, déclarait Leigh Hunt, la vie et l'âme de cinquante êtres humains. » Il est bien de la race puissante des humbles que n'ont pas affaiblis encore les raffinements de la culture littéraire, et qui, spontanément, naïvement, se livrent tout entiers. Il lui a manqué la plupart des qua-

lités intellectuelles si répandues parmi ses contemporains, mais il les a compensées, et au delà, par les élans créateurs de sa splendide vitalité. Ses romans, aujourd'hui encore, dès l'instant qu'on s'abandonne à eux, nous agrippent avec une poigne d'acier. Ils font éclater de rire les plus sceptiques, les plus rebelles d'entre nous, ou, à d'autres moments, nous torturent de toute la douleur de l'humanité. Jamais peut-être auteur ne fut moins artificiel, ni moins livresque, et ne réussit à exprimer plus entièrement l'âme du peuple.

Dickens, en résumé, aura joui de ce double privilège de passionner, pendant trente ans, toute l'Angleterre, et d'être compté encore, un demi-siècle plus tard, comme une des gloires les plus vivantes de la littérature nationale. Après avoir été lu avec dévotion au fur et à mesure de la publication de ses fascicules mensuels, il continue d'éveiller un intérêt très puissant, aujourd'hui surtout que sont tombées les préventions des délicats qui affectèrent, un moment, de le dédaigner. Dickens a fait du roman, le moins déterminé, il est vrai, des genres littéraires, à la fois une bonne action sociale et un chef-d'œuvre artistique. Il s'en est servi pour traduire sa vision du monde, pour dépeindre le charme presque féerique qui, à ses yeux, enveloppe la vie des humbles, et ce tableau, qui obtenait la pleine approbation d'un juge aussi difficile que Carlyle, est toujours demeuré à la portée du plus inculte esprit. Si, malgré ses caractéristiques nettement nationales, l'œuvre de Dickens a pénétré sur le continent, et a conquis, en France surtout, une notoriété au moins égale à celle de Byron, c'est qu'elle a sa source, non dans l'intelligence, très variable selon les pays et les époques, mais dans le cœur, en qui partout et toujours vibrent les mêmes sentiments. Si le temps enfin a marqué de si peu de rides l'écrivain que l'Angleterre s'apprête à commémorer, c'est qu'il a été, outre un romancier merveilleux, un apôtre passionné et un grand poète.

FLORIS DELATTRE.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

L'enseignement agricole. — Dans sa session d'avril 1911, le Conseil général de l'Yonne avait exprimé le vœu d'être renseigné par l'administration académique « sur les moyens à employer pour développer l'enseignement agricole et ménager, dans l'espoir de remédier ainsi à la dépopulation croissante des campagnes ». Nous empruntons à la réponse de M. l'Inspecteur d'Académie Da Costa, réponse faite à l'occasion du Rapport annuel au Conseil général, les passages suivants :

« ... L'insuccès des sections et écoles spéciales d'agriculture s'explique sans doute par l'état actuel de l'opinion chez les populations rurales. Si l'on met de côté les difficultés matérielles qui s'opposent souvent à l'envoi d'un enfant, pendant deux ou trois ans, dans une école éloignée et coûteuse, il reste que l'agriculteur, pour lequel la terre se montre parfois dure et ingrate, rêve le plus souvent pour son fils d'une destinée moins pénible et qu'il s'imagine plus féconde en avantages et en jouissances de toutes sortes. Il aurait sans doute renoncé à cette tendance naturelle, bien qu'illusoire, si l'école ne l'avait pas elle-même encouragée. Mais il faut bien reconnaître que jusqu'ici l'école primaire, qui forme la majorité de l'opinion à la campagne, n'a guère fait, consciemment ou inconsciemment, que l'entretenir dans cette erreur. Les programmes encyclopédiques et uniformes de l'enseignement primaire, malgré la place qu'ils réservent aux notions intéressant plus ou moins directement l'agriculture, ne sont nullement faits pour préparer l'homme des champs à la destinée que lui assigne son origine, et nous verrons d'ailleurs plus loin s'ils peuvent réellement se proposer cette fin, et dans quelle mesure. De plus, l'instituteur, mal préparé par son instruction professionnelle à cet enseignement, le plus souvent victime lui-même d'une éducation trop livresque et absorbé par le souci de la préparation aux examens, voit naturellement son attention et son intérêt détournés des choses proprement agricoles, et ses élèves subissent, qu'ils le veuillent ou non, son influence. Il en résulte un état général de l'opinion défavorable à tout ce qui touche les besognes de la terre et au maintien à la campagne des jeunes générations, abusées d'ailleurs

par le décevant mirage du fonctionnarisme. S'il en est ainsi, on comprend que le préjugé qui existe chez les populations rurales contre les sections agricoles des écoles supérieures se perpétuera tant que l'école primaire, qui par son enseignement tend à former le fond général de l'opinion, n'aura pas changé son orientation. Il faut d'ailleurs bien se persuader que les sections et écoles spéciales d'agriculture ne s'adresseront jamais qu'à une minorité privilégiée par le savoir ou la fortune, et que le problème de la formation agricole de la masse sera toujours, en définitive, du ressort de l'école primaire.

« Or, l'école primaire, dans son organisation actuelle, est hors d'état de donner un enseignement agricole sérieux et efficace. Elle en est empêchée d'abord par des raisons d'ordre secondaire, bien que non négligeables, et auxquelles il serait d'ailleurs aisé de remédier, telles que l'insuffisance de la préparation chez les maîtres et le manque à peu près complet d'outillage. Mais elle en est surtout empêchée par deux raisons fondamentales et qui donnent à penser qu'on ne saurait chercher de véritable remède au mal que dans une refonte au moins partielle et en tout cas dans un complément nécessaire de notre organisation scolaire. Ces deux raisons sont, d'une part, l'âge des enfants soumis à l'obligation et, d'autre part, la nécessité de cultiver leur intelligence avant de la spécialiser.

« D'abord l'âge des enfants. Il est singulier qu'on l'oublie toujours lorsqu'il s'agit d'introduire des réformes dans le régime de l'école. Nous raisonnons encore, malgré des avertissements qui datent déjà de Montaigne et que l'expérience n'a fait, depuis, que confirmer, comme s'il était aussi facile de remplir une tête que de remplir des programmes. Or, il faut bien se représenter qu'à vouloir bourrer la cervelle du jeune paysan de notions scientifiques se rapportant à l'agriculture, on ne la nourrira pas davantage qu'en la bourrant de notions arithmétiques, historiques ou grammaticales. A mesure que se perfectionnent la théorie et la pratique agricoles, les connaissances scientifiques générales ou spéciales qui s'y rapportent deviennent plus nombreuses, plus complexes, plus délicates à saisir, même pour un esprit déjà mûr. Il ne faut pas s'y tromper : l'observation concrète n'y suffit pas. Lorsque la raison humaine s'applique à une technique, elle la transforme nécessairement, elle la fait progressivement évoluer de la phase empirique à la phase scientifique, c'est-à-dire qu'elle la rend accessible pour ceux-là seuls qui sont capables d'un effort déjà considérable de généralisation et d'abstraction. Sous la poussée irrésistible de l'investigation scientifique, la technique agricole a déjà subi une évolution comparable à celle qui a transformé de fond en comble celle des arts mécaniques. Tout donne à penser qu'elle ne s'arrêtera pas en si beau chemin et que, par le vaste domaine qu'elle embrasse, l'agriculture est appelée à devenir la reine des sciences de la nature. Or, il est à craindre que, même sous leur forme très élémentaire, les principes de cette

science ne soient pas accessibles à une intelligence d'enfant qui commence à peine à se former. Je ne parle même pas de l'intérêt, ce ressort général dont Herbart faisait avec raison le fondement de toute pédagogie rationnelle ; car il est évident que si l'intérêt pour les choses de la nature existe à la rigueur chez l'enfant sous sa forme sentimentale et esthétique, l'intérêt scientifique pour les mêmes choses ne se développe tout au plus, et pour cause, qu'à la période de l'adolescence.

« Les connaissances spéciales que doit distribuer d'autre part un enseignement agricole, conçu et pratiqué d'une façon scientifique, ne sauraient prendre une racine durable dans des cerveaux insuffisamment cultivés. Nous en faisons l'expérience avec l'organisation actuelle de cet enseignement à l'école primaire. Des progrès ont été sans contredit réalisés dans l'espace de ces dernières années ; mais nous ne sommes pas encore sortis de la phase presque purement empirique, et nous ne pourrons en sortir que lorsque nous nous adresserons à des esprits capables d'assimiler une science qui a sa source dans une série de notions abstraites et très variées empruntées au domaine de la physique, de la chimie, de la géologie et de la biologie. Pour classer toutes ces connaissances, en comprendre la raison et le lien, et voir en elles autre chose qu'une pure nomenclature, il faut un esprit arrivé à un certain point de maturité. Sinon, nous n'aurons fait que confier à la mémoire déjà surchargée de l'enfant un dépôt encombrant dont elle se débarrassera à la première occasion, et par défaut d'éducation scientifique générale, le futur cultivateur qu'il deviendra plus tard se retrouvera aussi fruste et aussi ignorant devant les problèmes délicats que son art lui réserve tous les jours.

« La persistance des préjugés et des routines, les erreurs d'application résultant d'une fausse conception des nouvelles méthodes culturales prouvent mieux que toute théorie qu'une technique simplement habile est inséparable d'une sérieuse formation intellectuelle. Nos professeurs d'agriculture se désolent de voir avec quelle facilité des cultivateurs déjà cependant expérimentés cèdent à la tentation d'employer n'importe quel engrais artificiel pour n'importe quelle terre, pourvu que le prix d'achat en soit minime. Cela prouve simplement que la notion de spécificité n'a pas réellement pénétré leur intelligence, parce que c'est là une section scientifique, accessible seulement à un esprit qui a su observer, comparer, classer les phénomènes par groupes, en abstraire les causes et les lois. Le cultivateur qui sème à tout hasard dans son champ des super-phosphates parce qu'ils coûtent bon marché, pensant que cet engrais, parce qu'engrais, lui sera favorable, commet une erreur analogue à celui qui avale dix pilules à base d'arsenic, sous prétexte que son médecin lui en a ordonné une, pensant que la valeur du remède sera par là décuplée. Des erreurs de ce genre sont plus durables qu'on ne pense, parce qu'elles résultent de cette tendance à la confusion d'idées et à la paresse intellectuelle où nous nous com-

plaisons d'autant plus que nous y trouvons aisément des excuses à nos manies et à nos passions. La discipline scientifique est seule capable d'introduire de la clarté dans ce chaos et de l'y maintenir. Mais, cette discipline, plus encore que celle du corps, exige du temps et de l'entraînement, et, comme elle s'adresse à l'ensemble des facultés intellectuelles et non à l'une seule d'entre elles, il faut bien qu'elle reste longtemps générale, si elle veut être durable. Si donc il reste établit depuis Aug. Comte, que plus les sciences sont concrètes, plus elles reposent sur un ensemble aussi vaste que varié de généralités abstraites, il apparaît que l'agriculture suppose, pour être comprise, sinon la connaissance de toutes les sciences qui la précèdent, du moins l'aptitude à comprendre les grands principes qui les dominent. Pour cette seconde raison, déduite d'ailleurs de la première, il semble bien que sous sa forme sérieuse et durable, à la fois théorique et pratique, l'enseignement agricole ne saurait être donné à l'école primaire qu'aux adolescents.

« Mais l'adolescence est précisément l'âge qui s'étend au delà de celui qui est soumis à l'obligation scolaire. D'où la nécessité d'organiser l'enseignement postscolaire obligatoire, qui serait, à l'école rurale, à peu près uniquement consacré à l'agriculture et aux sciences connexes, comme il serait, à l'école urbaine, consacré au commerce et à l'industrie. C'est à cette conclusion qu'arrivent fatalement tous ceux qui ont étudié de près la question, comme Fernand David, député, pour ne citer que celui-là, et qui conclut dans ce sens son rapport du budget de l'agriculture. M. Leblanc, autre spécialiste compétent de la question, préconise également la création de cours temporaires d'hiver réservés aux adolescents, et il est à souhaiter que les pouvoirs publics se laissent gagner à cette organisation ou à une organisation similaire dont plusieurs pays étrangers nous ont déjà donné l'exemple et le modèle. Il ne faut pas d'ailleurs se dissimuler que, dans l'état actuel de nos mœurs et de nos institutions, une pareille innovation devrait entraîner des modifications assez profondes dans notre organisation générale scolaire. La fréquentation ne serait sans doute assurée sous sa forme scolaire et postscolaire que par la réduction des heures quotidiennes de présence au minimum nécessaire et désirable, ce qui entraînerait un allègement des programmes, d'ailleurs facilement réalisable, et une distribution nouvelle des matières enseignées. Le temps ainsi gagné pourrait être consacré par l'instituteur lui-même à l'enseignement postscolaire sans que son service, déjà trop lourd et encombré de besognes assez inutiles, s'en trouvât surchargé. Car, au contraire de ce que pensent certains spécialistes de la question, j'estime qu'il n'est ni possible, ni souhaitable de charger de cet enseignement un personnel nouveau ou même étranger à l'école. Sans refuser l'appui accidentel qui peut lui venir de l'extérieur, il est évident que, dans les limites modestes de son action, l'école primaire doit se suffire à elle-même, sous peine de disperser

l'autorité et l'influence magistrale, d'une façon peut-être fâcheuse pour les élèves, et de faire d'ailleurs peser sur notre budget, déjà trop chargé, un nouveau et lourd fardeau qu'il ne supporterait sans doute pas.

« Cette réforme une fois adoptée et sanctionnée par la loi, ce sera l'affaire des autorités scolaires, à tous les degrés, d'élaborer ou de reviser les programmes pour les adapter à leur nouvelle destination, de donner des instructions précises sur la façon dont doit être entendu et pratiqué l'enseignement agricole à ses différents degrés. Si j'en juge d'après l'importance des documents qui m'ont été communiqués sur le sujet par mes divers collaborateurs, ce sera sans doute là la partie la plus facile de la tâche. Il n'y a pas lieu de douter que l'opinion des hommes cultivés ne soit déjà largement éclairée et préparée sur cette question. Mais que peuvent les avis les plus sages et les conseils les plus autorisés contre une organisation générale défectueuse, ou que le temps a du moins rendue en partie caduque ? L'école primaire, telle que l'ont conçue ses fondateurs, a rendu à notre pays d'éminents services; si elle ne répond plus à tous nos besoins, la cause en est dans les progrès rapides de la culture sous toutes ses formes, et ce sera sans doute se montrer fidèle à l'esprit de ceux qui l'ont créée que de la rendre capable de faire face aux exigences nouvelles de la civilisation.

« Jusqu'à l'adoption du seul remède efficace, je ne vois guère au mal actuel que des palliatifs qu'il faudrait d'ailleurs se garder de négliger. Le premier serait d'organiser d'une façon véritablement efficace l'enseignement agricole dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices. Les élèves-maîtresses, à part deux heures hebdomadaires de jardinage pendant la saison d'été, ne reçoivent aucun enseignement agricole méthodique et suivi. C'est là une lacune d'autant plus importante que les élèves-maîtresses seront de plus en plus désignées, deux années environ après leur sortie de l'école, pour exercer leurs fonctions dans des écoles mixtes qui sont toutes, par nature, des écoles rurales. Les élèves-maîtres reçoivent bien en troisième année un enseignement agricole théorique qui, d'après les programmes, doit comprendre quarante heures, mais qui en fait, par suite des occupations de plus en plus variées qui absorbent le temps et le travail du professeur départemental d'agriculture, se réduit à une trentaine de leçons. L'enseignement pratique est donné au jardin de l'école à raison de deux heures par semaine dans chaque année. Les résultats obtenus ne sont certes pas négligeables; cependant le temps consacré à cet enseignement est insuffisant. De plus, pour la raison indiquée plus haut, les applications pratiques, d'une importance cependant capitale, échappent à la direction et au contrôle du professeur départemental. Grâce à l'initiative de M. le Directeur, il a été remédié cette année, en partie, à cette situation fâcheuse. Le Ministère, moyennant une allocation annuelle de 150 fr., a bien voulu délé-

guer l'enseignement de l'arboriculture pratique à un ancien professeur de la ferme-école de l'Orme-du-Pont, dont les leçons sont suivies avec beaucoup de profit par les élèves-maîtres. Mais cette indemnité accordée par le Ministère est insuffisante et il serait souhaitable qu'elle fût portée au double par une subvention du Conseil général. Il faut, d'ailleurs, reconnaître que ce n'est là qu'un palliatif au mal signalé. En réalité, l'enseignement agricole, sous ses divers aspects, est partagé entre le professeur départemental, un professeur de sciences à l'école qui dirige l'enseignement pratique, et un praticien qui s'occupe du soin et de l'entretien du jardin. Cette triple division de l'enseignement ne devrait pas exister dans une organisation normale. Puisque le professeur départemental d'agriculture reconnaît bien volontiers lui-même qu'il lui est impossible de consacrer à l'enseignement de l'école un temps suffisant, il serait désirable, ou bien, comme il le propose, de lui adjoindre un des professeurs spéciaux du département, ou bien de le décharger complètement de cet enseignement pour le remettre aux mains d'un des professeurs de sciences, à condition que celui-ci fût muni d'un diplôme spécial et reçût une indemnité pour ce nouveau service, qu'il remplit d'ailleurs déjà en partie. Le praticien resterait à ses côtés pour les soins du jardin et ainsi l'enseignement de l'agriculture pourrait être organisé d'une façon suivie, complète et méthodique. Enfin, l'enseignement agricole, au lieu d'être restreint à la troisième année et ne comporter aucune sanction, devrait s'étendre aux trois années d'école et figurer en bonne place parmi les épreuves du brevet supérieur et du diplôme de fin d'études normales. En attendant que cette obligation s'introduise dans le programme des examens, il serait possible, pour stimuler le zèle des élèves-maîtres, de créer, au moins parmi ceux de troisième année, un concours proprement agricole où seraient distribués un ou plusieurs prix créés par le Conseil général; l'Etat pourrait être invité à prêter son concours dans cette voie en réservant aux meilleurs d'entre eux la possibilité de faire un stage dans les écoles spéciales d'agriculture.

« Une élite d'instituteurs, particulièrement doués et munis pour l'enseignement agricole, étant ainsi formée, il s'agirait de les fixer et de les retenir dans les écoles rurales où ils seraient appelés à rendre d'importants services. Là n'est pas le côté le moins ardu de la question. Les postes de campagne offrent en effet, pour la plupart, peu d'avantages aux instituteurs, et il est naturel que ceux-ci désirent arriver le plus vite possible dans des centres importants où ils trouveront des ressources et des commodités de toutes sortes qui leur manquent à la campagne. Si l'on exige d'eux des connaissances spéciales, garanties par des diplômes spéciaux, et utilisables seulement à la campagne, il faudra s'efforcer de les y fixer sans cependant les obliger à subir par là un préjudice grave dans leurs intérêts les plus légitimes : d'où la nécessité de subventions spéciales auxquelles

pourraient contribuer l'État, le département et les communes intéressées.

« En dehors de cette élite, il serait d'ailleurs infiniment désirable que, d'une façon générale, l'enseignement agricole fût partout encouragé et soutenu d'une façon beaucoup plus efficace qu'il ne l'est actuellement. Sans doute, il existe des concours et des prix, pour les maîtres comme pour les élèves. Mais combien d'écoles sont encore démunies de l'outillage, même le plus rudimentaire, combien de municipalités reculent devant la dépense, cependant minime, que nécessiterait l'acquisition et l'entretien du matériel indispensable. On se plaint partout, non sans quelque raison, que l'enseignement donné à l'école primaire soit trop abstrait et livresque. Mais il faut bien se dire qu'on ne le rapprochera pas sans dépenses de la vie et de la réalité sous toutes ses formes. Un crédit, d'ailleurs modeste, inscrit chaque année aux budgets des communes, permettrait de subvenir aux besoins de l'enseignement agricole et de le donner autrement que sur le cahier et au tableau noir. Le Conseil général nous aiderait puissamment dans ce sens s'il intervenait, par la voie des exhortations et des conseils, auprès des municipalités pour les décider aux sacrifices nécessaires, dont les enfants de nos campagnes seront les premiers à bénéficier.

« En résumé, l'enseignement de l'agriculture, bien qu'il figure au programme des écoles primaires, et malgré les efforts méritoires de maîtres dévoués et dont plusieurs sont très compétents, est loin d'avoir donné tous les résultats qu'on en espérait. En attendant les réformes qui permettront de lui donner toute son efficacité, il reste sans doute encore à faire pour le perfectionner, même dans les limites où il est actuellement maintenu. Ni les maîtres ni les autorités scolaires ne failliront ici à leur tâche. Nous pouvons beaucoup pour apprendre à l'enfant à observer et à connaître les merveilles de la nature, et surtout à les aimer, à vouloir rester au milieu d'elles et y mener la vie honnête et saine dont on trouve là plus facilement qu'ailleurs le simple et droit chemin. Mais cette éducation, sous son double aspect scientifique et moral, a des bases trop fragiles dans un cerveau de douze ans pour ne pas être exposée à être ruinée plus tard si elle ne continue pas, en se fortifiant, dans l'esprit plus mûr et déjà plus averti de l'adolescent. Souhaitons donc qu'il reste bientôt soumis, en France, comme dans plusieurs pays étrangers, à l'influence bienfaisante de l'école, d'une école mieux adaptée, par son organisation générale, aux nécessités économiques de la société actuelle; le jour, espérons-le prochain, où ce vœu sera réalisé, il est permis de penser que les campagnes retrouveront peu à peu les bras dont elles ont besoin ».

❦

Les textes des dictées[1]. — « Prenez autant que possible vos textes de dictée dans la lecture du jour. Vous n'aurez ainsi à expliquer ni

1. *Bulletin départemental* du Doubs.

le sens du morceau, ni celui des termes; ce sera du temps gagné. Il ne vous restera plus qu'à donner des explications strictement orthographiques. Après la leçon de lecture, vous aurez à propos du même texte une *leçon d'orthographe* consécutive. »

Vous avez retenu le conseil, mais vous l'avez pris trop à la lettre. Vous avez cru qu'il vous était possible de reproduire *intégralement* le texte du livre et vous avez donné à vos élèves du cours élémentaire le passage suivant, sans changer ni un mot, ni une virgule :

« C'était plaisir de voir avec quel soin nos trois amis arrangeaient chaque jour, sur une des places de Lyon les plus fréquentées, leur petit étalage de marchandises.

« Il y en avait là pour tous les goûts. Dans un coin, c'étaient les beaux fruits de l'Auvergne, les pâtes et les vermicelles fins de Clermont; dans un autre, l'excellente coutellerie achetée à Thiers s'étalait reluisante; puis, au-dessus, les dentelles d'Auvergne se déployaient en draperies ornementales, à côté des bas à métier achetés dans le Jura. » (*Tour de France*, p. 149).

Même après quelques explications orales, vous avez pu voir quels résultats lamentables l'exercice avait donnés. Je transcris quelques-unes des fautes les plus communes : s'étais — arangais — chaque jours — plasses — fréquentai — tétalague — tout les goux — setalée — etc.

Quand je trouve des huit, dix ou quinze fautes dans une dictée, j'en cherche la raison parmi les trois ou quatre causes suivantes : ou bien l'enfant est mal doué, ou bien il a été mal commencé, ou bien le texte est trop difficile, ou bien les explications n'ont pas été comprises, — quand elles ont été faites, bien entendu.

Je ne m'arrête qu'aux deux dernières. Dans le cas présent, c'est le choix du texte, en particulier, qui a été malheureux. N'aviez-vous pas vu que les phrases sont trop longues, trop chargées d'incidentes, qu'il y a, dans le second paragraphe, une variété de tournures qui complique singulièrement les difficultés orthographiques? Et quel luxe d'accords! Accords de noms, d'adjectifs, de verbes, de participes, rien n'y manque. Je ne compte pas le c', les s' et les accents de toutes espèces. Et je vous fais grâce de certains mots dont l'orthographe présente quelque difficulté : arrangeaient, vermicelle, coutellerie, s'étalait, se déployaient, etc.

Pour donner des explications complètes, c'est toute la grammaire, ou presque, qu'il faudrait passer en revue : Dieu vous en garde!

Mieux aurait valu, certes, prendre la dictée dans votre journal pédagogique; le choix en eût été sans doute plus judicieux. Non pas que je vous engage à user couramment du procédé; car je sais trop que l'habitude d'utiliser ainsi de confiance le travail fait par un autre, si qualifié soit-il, amène rapidement une sorte d'apathie de l'esprit, une inaptitude grave à la critique, à la personnalité du jugement.

Peut-être auriez-vous pu *arranger* le texte, de manière à le

mettre à peu près à la portée des enfants. C'est en cela qu'aurait consisté votre préparation. Travail délicat, long, mais combien fructueux et agréable! Il s'agit, nous l'avons dit, de raccourcir et d'alléger les phrases, de supprimer quelques mots peu courants, de faire disparaître un certain nombre d'accords grammaticaux qui n'ont pas encore été appris dans les précédentes leçons de grammaire. Après tout, nous pouvons en prendre à notre aise avec ce texte, pourvu que le sens général se retrouve dans le texte nouveau. Nous n'ajouterons rien, nous ne ferons que supprimer pour simplifier. Voici, par exemple, un *arrangement* plus facile :

« Comme nos trois amis arrangeaient avec soin, sur une des places de Lyon, leur petit étalage de marchandises!

« Je vis dans un coin de beaux fruits de l'Auvergne, des pâtes et des vermicelles de Clermont, Il y avait, dans un autre, de jolis couteaux de Thiers; puis, au-dessus, des dentelles d'Auvergne et des bas à métiers du Jura. »

Nous avons ainsi supprimé bien des difficultés. Il en reste assez : arrangeaient, places, vermicelles, les accords de noms et d'adjectifs du second paragraphe, etc.

... Pour nous résumer, méfiez-vous des textes de vos livres de lecture. Examinez-les de près; rarement — au point de vue orthographique, et quelquefois aussi à d'autres points de vue — ils seront à la portée de vos élèves. Modifiez-les, transposez-les suivant les besoins du moment. Enfin, transcrivez-les sur un carnet spécial que vous enrichirez d'année en année. Vous aurez ainsi une série de textes que vous aurez choisis vous-même et dont vous aurez expérimenté les difficultés.

❦

Le Tourisme. — Nous croyons intéressant de reproduire ci-après les principaux passages du discours prononcé par M. Augagneur, Ministre des Travaux publics, à l'assemblée générale du *Touring-Club de France* :

« Le Touring-Club de France est, comme on vous l'a dit, — et les chiffres que l'on vous a cités à l'appui de cette affirmation en ont prouvé le bien-fondé, — une des plus importantes associations de notre pays...

« ... Vous jouissez d'une prospérité inespérée et pourtant il n'est personne en France qui ne s'associe à la satisfaction que vous en éprouvez tous. S'il existe beaucoup de Sociétés prospères qui provoquent l'envie, il n'en est pas ainsi de la vôtre; vous suscitez au contraire un élan de sympathie générale, et le Touring-Club ne recueille sur son chemin que des témoignages d'admiration, que des éloges. C'est que personne ne profite individuellement de votre grand effort; personne ne bénéficie des sommes considérables que vous dispersez dans le pays ; dans votre œuvre, l'intérêt particulier n'apparaît point;

il est difficile à reconnaître; à peine peut-on le soupçonner. Votre œuvre est avant tout une œuvre d'intérêt général...

« Certes, il y a toujours eu des touristes; il a existé de tout temps des hommes qui appréciaient les beautés de la nature, qui savaient leur payer un juste tribut d'admiration et en emportaient chez eux le souvenir presque ineffaçable. Il y a eu également de tout temps des hommes qui regardaient avec intérêt les monuments du passé et qui, attirés par l'histoire, ont contemplé les vestiges des âges écoulés, les ont étudiés et sont rentrés chez eux l'esprit rempli de réflexions sur la marche et l'évolution des civilisations; mais ces touristes étaient, si j'ose dire, des touristes égoïstes; ils jouissaient de la belle nature et des œuvres des hommes, mais ils en jouissaient pour eux-mêmes et ils ne semblaient pas tenir à faire partager leurs sensations à d'autres; tandis que vous, vous avez été les touristes altruistes, tellement remplis de la joie qu'ils avaient éprouvée qu'ils ont voulu la faire rayonner autour d'eux sur leurs contemporains, et la leur communiquant en quelque sorte, ils les ont obligés à s'y associer. Voilà pourquoi, dans ce pays qui ne comptait autrefois que quelques rares voyageurs isolés et souvent mal reçus, il y a aujourd'hui des milliers de touristes qui connaissent, grâce à vous, ce qu'ils ne soupçonnaient pas et qui rencontrent, partout où ils s'arrêtent, un bien-être qui n'est jamais négligeable en voyage.

« En réalité, il est singulier de penser que dans notre pays, pendant longtemps, on a semblé se désintéresser de ce mouvement de touristes qui se développait partout et que l'on ne fit rien pour mettre en relief ce que la France avait à montrer, elle aussi, de beautés aux étrangers, ce qu'elle pouvait livrer à l'admiration de ses propres habitants pour empêcher enfin les voyageurs d'aller chercher bien loin ce qu'ils pouvaient rencontrer sur notre territoire.

« Que manquait-il à la France pour retenir les touristes? Ce n'était pas certes l'aménité de ses habitants. Les Français passent, en effet, pour être accueillants et de commerce agréable et je suis bien sûr qu'aucun d'entre eux ne voudrait abandonner cette sorte de privilège auquel il tient avec juste raison. Les voyageurs devaient donc s'attendre à recevoir en France une hospitalité prévenante et aimable.

« Etaient-ce les beautés naturelles qui manquaient dans notre pays? Je n'ai pas la prétention de faire devant vous l'apologie de la France au point de vue du pittoresque et de vous en faire découvrir la beauté, car vous la connaissez aussi bien que moi, mais vous me permettrez de vous rappeler ici qu'il n'y a pas de pays au monde qui présente des aspects aussi variés que le nôtre, passant des grâces du rivage méditerranéen aux sites moins souriants et parfois même terrifiants de la vallée du Rhône; des splendeurs du soleil du midi aux brumes légères de la Manche et de l'Océan; des champs plantés d'oliviers de la plaine de Provence, avec ses rares maisons pleines de gaietés, aux rives de la Loire qui semble couler au milieu de paysages symboli-

ques de notre race, tant les horizons en sont atténués, les lignes harmonieuses et sobres et les ensembles empreints d'un charme calme et sûr.

« Comment se fait-il que tout cela soit resté inexploré et que les voyageurs, — je parle même des voyageurs français, — aient si longtemps ignoré ces richesses naturelles et soient allés chercher à l'étranger ce qu'ils avaient à leur porte? Il y avait bien des raisons dont la principale est peut-être que le touriste désire rencontrer, le soir, après avoir admiré les splendeurs du paysage, un peu de bien-être, tout au moins un peu d'hygiène, car l'homme ne vit pas seulement de pain.

« Sous ce rapport, vous avez renouvelé la face de notre pays de France. Ceux qui ont quelque âge déjà se souviennent de ce qu'était la situation d'un voyageur il y a vingt-cinq ans vis-à-vis de l'industrie hôtelière. Certes il existait des auberges, on y trouvait en général une table suffisante, mais pour le reste... il vaut peut-être mieux ne pas insister....

« Mais le Touring-Club est venu! et l'on est très agréablement surpris aujourd'hui, lorsque l'on excursionne à travers la France, de rencontrer des auberges confortables, des hôtels même dans des endroits où il était impossible d'en trouver ou qui, du moins, réservaient immanquablement des accidents fâcheux si l'on y couchait.

« Telle est l'œuvre du Touring-Club à ce point de vue et cette œuvre n'a pas été seulement une œuvre de luxe; elle a eu aussi des conséquences considérables pour le pays tout entier et c'est pour cette raison que le grand Touring-Club n'intéresse pas seulement le Ministre des Travaux publics et celui des Beaux-Arts, mais encore le Ministre du Commerce qui n'a qu'à se louer, pour son département, du mouvement que vous avez su créer vers la France. Vous avez puissamment aidé au développement commercial de notre pays en le faisant connaître aux étrangers, en appelant leur attention sur les trésors naturels et artistiques qu'il renferme, en leur montrant ses montagnes capables de rivaliser avec les plus belles, et ses plaines, aussi poétiques, sinon plus, que les plaines les plus poétiques du globe. En servant la cause désintéressée de l'art et du pittoresque, vous avez rendu un service inappréciable à la France parce que ce mouvement de visiteurs a relevé en même temps sa prospérité et souvent celle de ses contrées les plus pauvres. Et, chose extraordinaire en apparence, vous avez réalisé le profit par le luxe tandis qu'au contraire le luxe est contraint au profit lorsque l'on veut les joindre.

« Votre Président a énuméré tout ce qu'il entendait faire encore : l'œuvre est, en effet, considérable. Il vous a parlé de deux routes en particulier et cette question intéresse spécialement le Ministre des Travaux publics; mais celui-ci vous en parlera avec une extrême réserve car il sait trop bien combien il est dangereux pour lui de

s'engager sur les routes qu'il doit faire un jour. Les voyages des touristes s'effectuent rarement sans que l'on croie avoir une réclamation à adresser aux Travaux publics et ces réclamations se traduisent par des demandes de crédits très considérables. Le Ministère des Travaux publics est le Ministère qui dépense le plus et qui rapporte le moins. On se promène sur ses routes, on les détériore et il n'en coûte rien à ceux qui ont commis les dégâts; mais le Ministre des Travaux publics, lui, est obligé de se tourner vers son collègue des Finances qui, gardien fidèle de la Toison d'Or, fait toutes réserves à l'égard des crédits qui lui sont demandés et trouve toujours trop considérables les sommes exigées. C'est vous dire qu'il est absolument nécessaire que le Touring-Club et le Ministère des Travaux publics unissent leurs efforts pour obtenir, du Trésor public, les fonds nécessaires pour assurer l'œuvre commencée.

« Il y a quelque vingt années, il semblait que les routes de France ne devaient plus conserver qu'une importance très secondaire en face des progrès croissants des chemins de fer qui accaparaient presque tout le trafic des voyageurs et des marchandises; c'était à tel point que l'État envisageait déjà le point de savoir s'il ne convenait pas de céder les routes nationales aux départements qu'elles traversaient.

« C'est alors que se produisit ce mouvement de voyageurs dont nous vous sommes redevables, et les routes, retrouvant une clientèle nouvelle, acquirent une nouvelle importance. Non seulement les routes ont repris leur ancienne activité, mais encore vous avez cherché quelles étaient les voies nouvelles qui devaient être créées pour servir le mouvement provoqué par vous et rendre accessibles facilement les beautés de notre pays qu'il reste encore à mettre à la portée des touristes. C'est de cette recherche que sont sortis les projets de la route des Alpes et de la route des Pyrénées dont votre Président vous a parlé et que nous essaierons de réaliser ensemble.

« ... Je ne saurais trop approuver également votre tentative de décentralisation du tourisme français. Vous voulez que les voyageurs parcourent, connaissent et aiment, non seulement la France continentale, la vieille terre française, mais aussi ses possessions coloniales. On ne peut qu'applaudir à cette généreuse pensée qui met sur un pied d'égalité devant la sollicitude du Touring-Club la métropole et les France lointaines, domaine colonial de notre pays. Déjà, l'année dernière, vous avez commencé cette œuvre en envoyant des milliers de touristes en Algérie et en Tunisie. Cette année-ci vous continuez votre propagande par l'Indo-Chine et vous avez bien voulu nous faire savoir que, l'année prochaine, vous rappellerez aux voyageurs français et étrangers que, là-bas, dans le Pacifique, se trouve une grande et belle île devenue française qui mérite à plus d'un titre que l'on se dérange pour la voir. Il serait à souhaiter qu'une caravane se formât au plus tôt pour accomplir cette visite; aucune déception ne l'attendra au cours de ce voyage. Les touristes auront certaine-

ment vu, dans leur vie, peu de pays aussi impressionnants que la grande île de Madagascar, particulièrement remarquable par la variété de ses aspects ; sur les rivages, sous un soleil de feu, la flore tropicale la plus gracieuse comme la plus formidable de proportions, au milieu de laquelle se distinguent les branches frémissantes des palmiers, s'étale dans des forêts magnifiques; puis insensiblement, et en passant par tous les spectacles des altitudes intermédiaires, le voyageur atteindra le plateau, à 1 000 mètres, où il éprouvera une impression profonde et inoubliable, surtout en arrivant à Tananarive, s'il lui est donné de voir le soleil se coucher derrière le palais de la Reine, situé sur une hauteur à 1 400 mètres, — dans un horizon inondé d'or et d'un rouge qu'aucun peintre réaliste n'a jamais pu exprimer. Les désirs de beauté et de surprises qui animent constamment le touriste seront pleinement et quotidiennement satisfaits dans l'île de Madagascar; non seulement la nature est belle mais encore le pays a gardé sa couleur locale et vous ne risquez pas de retrouver là-bas quelque chose de ce que vous aurez quitté ici.

« Je m'associe donc, au nom du gouvernement, à l'œuvre utile et désintéressée que poursuivent ceux qui dirigent, depuis si longtemps, les destinées du Touring-Club de France. Je désire que cette œuvre soit continuée et que chaque jour vous amène de nouveaux adhérents qui, en augmentant l'étendue de votre action, en accroîtront les effets profitables; par cela même, ils assureront davantage l'amour dû au pays de France par ceux qui y sont nés et ils assureront également à la France l'amour des étrangers en la faisant mieux connaître à ceux qui viennent la visiter. »

❦

Congrès national des professeurs de musique. — Un congrès national des professeurs de musique aura lieu à Paris les lundi, mardi et mercredi 15, 16 et 17 avril 1912.

Le Congrès sera divisé en deux sections :

1° *Section de pédagogie*;

2° *Section des intérêts corporatifs*.

Dans la *section de pédagogie*, les questions discutées se répartiront sous quatre chefs principaux :

1° Des méthodes;

2° Des programmes;

3° De l'application des programmes;

4° De l'inspection de l'enseignement de la musique.

Dans la section des *intérêts corporatifs*, les questions mises à l'étude seront :

1° La nomination et le classement des professeurs de musique :

a) Dans les Conservatoires et les Écoles nationales;

b) Dans les lycées de garçons;

c) Dans les lycées de jeunes filles;

d) Dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures;

2° L'amélioration du traitement de certaines catégories de professeurs;

3° Les droits et les avantages conférés par le certificat d'aptitude à l'enseignement du chant;

4° La difficulté qu'ont certains professeurs à obtenir le nombre d'heures de service exigées pour la titularisation, même dans les établissements où la stricte application des programmes leur assurerait ce nombre d'heures de service.

Dès à présent, les personnes qui s'intéressent à l'enseignement de la musique sont invitées à adresser à M. Landormy, 189, rue de Vaugirard, les communications et les rapports relatifs à ces diverses questions.

❦

Deuxième congrès international d'éducation morale. — On nous communique cet avis :

A La Haye, du 22 au 27 août prochain, doit se tenir le second Congrès International d'Éducation morale, et tous les pays civilisés se préparent dès maintenant à participer à cette sorte de confrontation pacifique et amicale de tous les principes, confessionnels ou laïques, rationnels ou sentimentaux, par lesquels les hommes s'efforcent de réformer ou d'améliorer leurs semblables, d'élever le niveau moral des générations nouvelles. Le premier Congrès, qui a eu lieu à Londres en 1908, est déjà parvenu à mettre ainsi en présence les éducateurs de toutes les races et de toutes les religions, depuis les représentants des grandes nations européennes, jusqu'à ceux des États-Unis et du Mexique, de l'Hindoustan, de la Chine et du Japon; vingt et un gouvernements s'y firent représenter, et plus de 1 800 adhérents y prirent part, catholiques, protestants, bouddhistes, musulmans, israélites, positivistes, rationalistes purs. C'est du même esprit de haute impartialité que s'inspirera le Congrès de La Haye, et tout particulièrement le Comité français, qui vient de se constituer sous la présidence de M. Émile Boutroux. « Nous voudrions, déclare-t-il, que toutes les doctrines et toutes les croyances, philosophiques ou religieuses, puissent se rencontrer dans la délégation française à La Haye; nous voudrions prouver aux autres, et nous prouver à nous-mêmes, que quelle que soit la divergence des idées, nous sommes capables de nous unir dans un respect mutuel, dans un commun effort pour l'enfance, dans un égal souci de l'avenir moral de l'humanité. »

Les adhésions peuvent être envoyées dès maintenant, à M. Polako, trésorier, 125, rue du Ranelagh, Paris, 16e.

Cotisations individuelles : 12 fr. 50; pour les Sociétés : 21 francs; pour recevoir les publications seulement : 6 fr. 25.

❦

Cours et Conférences sur la législation et l'administration de l'enseignement primaire. — Les leçons professées au Musée Pédagogique par M. Louis Gobron, docteur en droit, chef de bureau au Ministère de l'Instruction publique, se poursuivront à partir du mois de février, dans l'ordre suivant :

Dimanche 4 février : *Création et installation des écoles publiques.*

Dimanche 3 mars : *Fonctionnement des écoles publiques.*

Dimanche 14 avril : *Personnel de l'enseignement public.*

Dimanche 5 mai : *Enseignement privé.*

Dimanche 2 juin : *Obligation scolaire.*

Les *Conférences complémentaires* auront lieu d'après le programme ci-après :

Jeudi 1er février : 10 h. 1/4 du matin. — M. L. Gobron : *La loi sur le relèvement des peines disciplinaires.*

11 heures du matin. — M. le Docteur Mathieu, Médecin des Hôpitaux, Président de la Ligue française pour l'hygiène scolaire : *Du rôle des autorités scolaires en matière d'hygiène.*

Jeudi 7 mars : 9 h. 1/2 du matin. — M. L. Gobron : *Réglementation de l'hygiène dans les écoles primaires privées.*

10 h. 1/4 du matin. — M. Lépine, Rédacteur au Ministère de l'Instruction publique : *Réglementation de l'hygiène dans les écoles primaires publiques.*

Jeudi 18 avril : 9 h. 1/2 du matin. — M. L. Gobron : *Responsabilité civile des membres de l'enseignement public en matières d'accidents.*

10 h. 1/4 du matin. — Mlle Billotey, Directrice de l'École normale primaire de la Seine : *La directrice et le conseil d'administration dans les écoles normales primaires.*

Jeudi 2 mai : 9 h. 1/2 du matin. — M. L. Gobron : *Législation de l'enseignement des arriérés en France.*

10 h. 1/4 du matin. — M. Friedel, Bibliothécaire-archiviste de l'Office d'informations et d'études : *Réglementation de l'enseignement des arriérés à l'étranger.*

❦

Conférences de la « Ligue française pour l'hygiène scolaire ». — Voici la liste des Conférences pour l'année 1912 qui seront données par la *Ligue française pour l'hygiène scolaire* au Musée Social, 5, rue Las-Cases, les jeudis à 5 h. 1/2 :

11 janvier. — Dr Dinet : Les conceptions modernes concernant l'architecture scolaire.

18 janvier. — Dr De Pradel : Le dossier sanitaire des bâtiments scolaires. But, organisation, fonctionnement.

25 janvier. — Dr Meyer : Entretien hygiénique des locaux et du matériel scolaires. Désinfection.

1er février. — Dr Bozo : L'Hygiène dentaire à l'Ecole et dans les Internats.

8 février. — Dr Caudron : L'Hygiène oculaire à l'école.

15 février. — Dr Grivot : L'Hygiène auditive à l'école.

22 février. — Dr Butte : Prophylaxie scolaire des maladies contagieuses de la peau et du cuir chevelu.

29 février. — Dr Boulloch : Rôle de l'école dans la lutte anti-tuberculeuse.

7 mars. — M. Demest : Les œuvres complémentaires de l'école dans l'hygiène de l'adolescent. Nécessité de leur organisation méthodique.

21 mars. — Dr Paul Boncour : La législation nouvelle concernant les anormaux. Son application pratique.

28 mars. — Les vacances et les congés; leur répartition rationnelle. Hygiène de l'enfant pendant les vacances.

Les personnes désirant des cartes d'invitation devront les demander au Docteur Dinet, secrétaire général adjoint, 11 *bis*, rue Cernuschi, 17e.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The journal of Education, novembre 1911. — *Deuxième Congrès d'enseignement moral.* — On annonce que le deuxième Congrès d'enseignement moral se tiendra à La Haye au mois d'août 1912. Dans l'esprit des promoteurs de ce Congrès, « enseignement moral » signifie « formation du caractère. » Qu'entend-on par là, pourquoi cette formation est-elle importante, par quels moyens la réaliser?... Tels sont les problèmes que le Congrès se propose de résoudre.

❦

On demande un Certificat d'études primaires. — Il y a quelques années, l'inspecteur des écoles primaires anglaises faisait passer un examen à chaque élève de chaque classe, et la subvention gouvernementale accordée à l'instituteur était proportionnelle aux résultats obtenus. Depuis l'abolition de cette pratique, on aurait remarqué une homogénéité moins grande dans les classes, et il serait question d'établir un examen final obligatoire dans le genre de notre Certificat d'études primaires.

❦

Projet de création d'un conseil supérieur de l'Instruction publique (Council of Education). — L'idée d'un conseil supérieur de l'instruction publique fait son chemin, et les comités d'enseignement (autorités locales émanant du Conseil municipal ou du Conseil de Comité) font campagne pour y être représentés.

❦

Contre les écoles mixtes. — L'association des instituteurs de Londres se déclare contre les écoles mixtes. Il ne s'agit nullement de la promiscuité des sexes et de ses prétendus effets. L'association est d'avis que l'éducation des jeunes gens et des jeunes filles doit différer de plus en plus, à mesure que les élèves avancent en âge. Pour donner à chaque sexe l'enseignement qui lui convient, on est conduit à multiplier outre mesure, dans les écoles mixtes, classes et professeurs.

Échange d'assistants. — L'échange d'assistants entre la France et l'Angleterre n'a pas autant de succès qu'on l'avait espéré. La France offre beaucoup plus de jeunes gens qu'il n'y a de postes en Angleterre et pourrait de son côté en recevoir beaucoup plus que ce pays ne lui en fournit. On attribue ce demi-échec : d'une part à la résistance des *headmasters* (directeurs d'écoles secondaires) quand il s'agit d'introduire des étrangers dans leurs écoles; d'autre part, à l'insuffisance du confort offert par nos lycées aux anciens étudiants d'Oxford et de Cambridge.

The school world, novembre. — *Le latin enseigné par la méthode directe.* — Mr. R. B. Appleton, qui, depuis quelque temps, enseigne le latin par la méthode directe, publie dans le *School world* une des leçons qu'il fait journellement à ses élèves de Perse School (Cambridge). Il compare ensuite cette leçon à celle qu'il aurait pu donner à des élèves du même âge par les vieux procédés : 1° au point de vue de la quantité de latin apprise; 2° au point de vue du plaisir éprouvé par les élèves, — et conclut nettement en faveur de la méthode moderne.

E. Picot.

États-Unis d'Amérique.

Educational Review, octobre 1911. — *Les techniciens et les études classiques.* — Les promoteurs de pétitions en faveur de la restauration des études classiques dans les établissements d'enseignement secondaire de France se doutent peu du mal profond causé à l'influence de notre pays par leurs assertions sans fondement. Si jamais les outrecuidantes et bilieuses conclusions, publiées par le *Daily Mail* de Londres tombent sous leurs yeux, nous espérons qu'ils ressentiront quelque honte à l'idée qu'ils les ont déterminées.

En voici quelques extraits complaisamment reproduits dans l'*Educational Review*, de New-York :

« *Nous n'avons pas souvent le bonheur de voir le commencement et la fin d'une réforme annoncée à grand fracas de trompettes. Cette heureuse fortune nous échoit aujourd'hui. Durant ces dernières années, les humanités ont été assaillies en France avec une amertume singulière. Ce pays d'esprit léger, dont l'habitude est de tout mettre en question, de procéder gaiement de fausses prémisses à une conclusion logique, a réussi à supprimer pratiquement l'étude des langues mortes.* » (Or, depuis 1902, en trois branches sur les quatre du second cycle, on étudie le latin plus qu'on ne l'étudia jamais auparavant; — à part cela, l'affirmation du journaliste anglais demeure exacte.)

« *Une poche pleine (se disaient les réformateurs) sera la récompense de l'industrie de l'écolier moderne, et si la tête est vide de ces idées générales qui encombrèrent celle de son père, tant mieux pour lui. Il n'en deviendra riche que plus vite. — Vain espoir. L'abolition des humanités en France a été suivie d'une abominable décadence dans l'intelligence nationale, et s'est trouvée être un échec désastreux. Le français, langue cependant plus facile que l'anglais, et qu'un novice peut écrire avec aisance, est massacrée sans vergogne par les journalistes. Il ne fut jamais d'être plus téméraire et insouciant que le journaliste français.* » (Téméraire, sans doute, parce qu'il a l'honnête courage de signer ses articles, ce que ne font généralement pas ses confrères anglais, entre autres celui dont nous analysons l'injuste production.)

« *Ne connaissant pas d'autre langue que la sienne, le journaliste français ne craint pas de parsemer ses périodes de citations et d'expressions latines et anglaises employées à tort et à travers, de commettre en sa propre langue, des bévues telles que celles des Irlandais eux-mêmes deviennent, en comparaison, des merveilles d'esprit.* » (Est-il utile de rappeler que le journaliste anglais est renommé pour son ignorance des langues étrangères ou anciennes et pour ses énormes quiproquos ?)

« *Si le Ministre de l'Instruction publique fait la sourde oreille à ceux qui organisent les pétitions en faveur du rétablissement des études classiques, le goût, la fantaisie, le sens du style qui ont toujours été la gloire particulière de la France, ne survivront que dans les rares manifestations du génie.* » (Si bien que la seule ressource laissée à notre infortuné ministre est de décréter qu'au lieu de trois enseignements sur quatre, quatre sur quatre auront dorénavant pour but l'acquisition intensive du latin, ce qui consacrera définitivement l'originalité de chacun d'entre eux.)

« *On a constaté de plus que les langues modernes ne pouvaient convenablement remplacer les langues anciennes. L'allemand et l'anglais enseignés dans les Lycées et Collèges francais sont bons pour le commerce, sans plus.* » (Ainsi donc, Gœthe, Schiller, Heine, Shakespeare, Dickens, Tennyson et *tutti quanti* ne seraient que des auteurs de manuels commerciaux. Où sont donc les journalistes insoucieux et téméraires ? Gageons que celui qui signe sans bravoure « *An Englishman* » est tout simplement quelque professeur de latin ou de grec plaidant *pro domo sua*.)

Enfin, pour ce qui est de la lettre des hommes de sciences et autres grands « fondeurs », se plaignant de l'insuffisance des produits des nouveaux enseignements, lettre citée, comme bien l'on pense, par l'auteur, mal informé, de l'article, rappelons seulement qu'il a été « mathématiquement » démontré qu'aucun élève formé par les nouvelles méthodes n'avait encore pu leur parvenir.

THE PEDAGOGICAL SEMINARY, septembre 1911. — *L'inspection médicale des écoles aux Etats-Unis.* — Nous ne pouvons que signaler, tant il est long, cet article rempli de renseignements et de statistiques sur ce sujet d'un intérêt toujours croissant. Voici d'ailleurs la principale conclusion : l'organisation de cette inspection est, aux Etats-Unis mêmes, où on peut dire qu'elle fut fondée, dans un état chaotique, par suite de notre ignorance encore grande sur le processus du développement physique et mental de l'enfant.

COLUMBIA UNIVERSITY QUARTERLY, septembre 1911. — *Le professeur titulaire de la chaire Roosevelt* à Berlin est, cette année, William Milligan Sloane, né le 12 novembre 1850, à Richmond (Ohio). Professeur d'histoire à Columbia University, il fut longtemps secrétaire de l'historien Bancroft, avec qui il séjourna deux ans en Allemagne. A noter que Mr. W. M. Sloane s'est consacré surtout à l'étude de l'épopée napoléonienne et révolutionnaire, et fait autorité sur ces matières en Amérique. Ses travaux sur « la Guerre française et la Révolution », « la Révolution française et la Réforme religieuse », l'ont fait nommer chevalier de la Légion d'Honneur.

Enfin le C. U. Quarterly annonce pour 1914-1915 la célébration du centenaire de la Paix entre tous les peuples de langue anglaise.

A. GRICOURT.

Pays de langue allemande.

PÄDAGOGISCHE ZEITUNG, 25 mai 1911. — *Une grève d'instituteurs en Croatie.* — Vu la situation des plus précaires qui leur est faite, les instituteurs de Croatie et de Slavonie, réunis en congrès général, ont décidé d'appuyer leurs revendications par une résistance passive. Tous ceux qui exerçaient des fonctions honorifiques dans des sociétés ayant un caractère humanitaire se sont engagés à démissionner. Ils cesseront également de chanter ou de tenir l'orgue dans les églises et de participer à toute manifestation de la vie publique ; ils s'abstiendront de voter dans les élections municipales ou provinciales ; enfin ils se refuseront formellement à donner l'instruction dans des classes de plus de 80 élèves. Certains maîtres ont actuellement de 200 à 300 élèves.

Cette décision a causé un grand émoi dans toute la province, et la presse invite le gouvernement à régler au plus vite la question du traitement des instituteurs.

25 mai 1911. — *Amélioration de la situation des institutrices en Autriche.* — D'après des renseignements officieux émanant de Vienne,

les institutrices autrichiennes seraient à la veille d'obtenir une importante amélioration. Le célibat cesserait de leur être imposé. En outre, toutes les écoles de filles de Vienne et de la Basse-Autriche seraient à l'avenir dirigées par un personnel féminin. On estime à plus de 200 le nombre des écoles de filles de la capitale qui seraient ainsi confiées à de futures directrices.

❦

Bayerische Lehrerzeitung, 26 mai 1911. — *Une école normale russe à Leipzig.* — Le Ministère de l'instruction publique de Russie décide de créer à Leipzig un séminaire d'instituteurs pouvant recevoir 120 boursiers, ceux-ci s'adonneront aux études de pédagogie théorique et pratique sous la direction de professeurs allemands.

❦

Zeitschrift fur Hochschulpädagogik, octobre 1911. — *Voyages d'études à l'Etranger.* — La revue d'enseignement suisse « Academia, Schweizerische Hochschulzeitung (n°s 23, 24, 1911) propose que le gouvernement fédéral suisse consacre chaque année des sommes plus importantes à l'organisation de cours de vacances à l'étranger. Ces cours auraient lieu pendant les grandes vacances et s'adresseraient avant tout aux étudiants suisses qui s'adonnent à l'économie politique, au commerce et aux sciences techniques; ces jeunes gens auraient ainsi l'occasion d'apprendre à connaître sur le vif les places de commerce les plus importantes de l'étranger. Un cours de ce genre serait organisé tous les ans. Mais on choisirait chaque fois une région différente. Pendant les cours, dont la durée serait de deux mois, les consuls suisses, de même que les professeurs étrangers, feraient des conférences sur la civilisation et l'état économique des pays choisis, complétées par des visites dans les musées, les établissements industriels et commerciaux.

❦

Pädagogische Zeitung, 27 juillet 1911. — *La langue allemande en danger dans la colonie du Cap.* — La province du Cap compte environ 10 000 allemands, descendant des légionnaires, qui prirent part dans les rangs de l'armée anglaise à la répression du soulèvement des Cafres en 1857. Cette petite colonie réussit à grand' peine à maintenir sa langue maternelle, et menace actuellement d'être absorbée par l'élément anglo-hollandais. Depuis l'annexion du Transvaal à la colonie du Cap, la langue hollandaise a été mise sur un pied d'égalité avec l'anglais dans toutes les écoles de la Cafrerie. Mais cette faveur a été refusée jusqu'ici aux communes où la population est en majorité d'origine allemande. Les comités locaux se sont organisés pour protester contre cet état de choses, et défendre la langue allemande auprès du gouvernement anglais.

❦

16 novembre 1911. — *Les Séminaires d'instituteurs et d'institutrices dans l'empire d'Autriche-Hongrie.* — D'après une statistique officielle

récente, il existe en Autriche-Hongrie 69 séminaires d'instituteurs et 77 d'institutrices. Mais beaucoup sont des établissements privés dirigés par des congrégations religieuses. Pour les institutrices en particulier, on ne compte pas moins de 27 séminaires entretenus par des ordres catholiques. Cet état de choses est éminemment favorable au maintien et à l'extension de l'influence cléricale sur les écoles élémentaires. L'allemand est la langue de l'enseignement dans un peu moins de la moitié de ces écoles : 31 pour les instituteurs et 34 pour les institutrices. L'élément slave est représenté par un nombre à peu près égal (32 et 34). Le reste est réparti entre les autres nationalités moins importantes de l'empire.

E. Simonnot.

Belgique et Suisse romande.

L'Ecole nationale, 1er juin et 15 juillet. — A. Nyns, *L'Éducation des enfants anormaux.* — Conférence donnée à *l'Université nouvelle,* le 17 mars 1911, — intéressante surtout par la relation d'un certain nombre de *cas* méthodiquement observés. — L'auteur déplore, dans sa conclusion, que l'État, qui ne fait rien pour empêcher la naissance des enfants anormaux, ne fasse rien non plus pour eux lorsqu'ils sont nés. La Belgique est, sous ce rapport, très en retard sur les pays voisins. Trois villes seulement ont créé des écoles et des classes pour les enfants arriérés, ce sont Bruxelles, Anvers et Gand. Il y a bien aussi des asiles pour anormaux à Gand, à Manage et à Tessenderloo; mais on n'y peut entrer que muni d'un billet de « collocation ». Le projet de loi Schollaert est muet sur la question. Et cependant il y a en Belgique près de 9 000 petits malheureux, d'intelligence retardée ou atrophiée, qu'un enseignement spécial sauverait peut-être « de l'ignorance, de la misère, du vol et du crime » auxquels ils semblent irrémédiablement voués. M. Nyns adresse un chaleureux appel aux sentiments humains de ses compatriotes en vue de réparer ces maux de la nature et de l'hérédité.

❦

L'Educateur, 24 juin. — *La formation et le perfectionnement du corps enseignant primaire.* — Cette question qui, chez nous, est l'objet de si vives préoccupations et a déjà suscité tant de débats, est aussi à l'ordre du jour chez nos vosins d'outre-Jura. Voici, parmi d'autres, une solution proposée par la section pédagogique du Val-de-Travers, canton de Neuchâtel :

1. La préparation actuelle du corps enseignant primaire *est insuffisante.*

2. Il y aurait lieu de considérer deux périodes dans cette préparation :

a) La première serait consacrée essentiellement au développement intellectuel des candidats ;

b) La deuxième aurait principalement pour but de donner à ceux-ci une culture professionnelle suffisante.

3. L'acquisition des connaissances générales, répartie sur trois années d'étude, se ferait dans les écoles normales de district. Cet enseignement serait contrôlé par des examens trimestriels ou annuels organisés dans les dites écoles. L'État s'y ferait représenter. Les examens au chef-lieu, qui terminent actuellement la préparation des instituteurs et des institutrices et qui causent fréquemment un surmenage fâcheux, si ce n'est funeste, seraient supprimés.

4. A la fin de cette première période d'étude, il serait délivré aux candidats qualifiés un « Brevet d'État de connaissances. »

5. Une quatrième année d'études serait instituée pour ceux et celles qui veulent se consacrer à l'enseignement primaire. Au moyen d'écoles d'application organisées au chef-lieu, les futurs instituteurs et institutrices se prépareraient sérieusement à entrer dans la carrière pédagogique. Ils suivraient également à l'Université des cours de pédagogie, de psychologie. A la fin de cette année, si les résultats étaient satisfaisants, il serait délivré un brevet d'aptitude pédagogique donnant droit d'enseigner dans le canton.

6. Pour être candidat à ce dernier brevet, il faudrait avoir 19 ans dans l'année civile.

7. Le perfectionnement professionnel du corps enseignant se poursuivrait par les soins des sections pédagogiques. Elles devraient consacrer une partie de chaque séance à l'audition de leçons choisies à tour de rôle dans tous les degrés de notre organisation primaire.

8. Des cours relatifs à certaines branches du programme, branches laissées généralement en souffrance : dessin, chant, devraient être organisés sous la direction de personnes compétentes en la matière.

9. Le Corps enseignant, tout en reconnaissant les sacrifices que s'imposent les Communes et l'Etat, se permet cependant de désirer une situation telle qu'il puisse vouer tout son temps à sa tâche d'éducateur.

⚜

1er, 8 et 22 juillet. — Est à lire, dans ces trois numéros, le compte rendu du *Congrès de la Société pédagogique Vaudoise* qui s'est tenu à Montreux les 23 et 24 juin 1911. Les sujets qui ont été étudiés dans cette réunion sont les suivants :

1. Comment lutter contre la littérature immorale et malsaine? Que doivent lire nos écoliers?

2. Comment enrichir le vocabulaire de nos écoliers et améliorer leur orthographe?

⚜

22 juillet. — *Une enfant de deux ans et demi qui sait lire.* — *L'Express de Genève* a relaté le fait suivant qui ne manquera pas

d'intéresser les psycho-pédagogues à la façon de MM. Binet et consorts.

A l'une des dernières leçons de son cours de psychologie, M. le professeur Claparède, dont les ouvrages sont universellement connus, a présenté à ses auditeurs une enfant de deux ans et demi, sa propre fille, qui est capable de lire une soixantaine de mots, ou même de courtes phrases, bien qu'elle ignore encore complètement l'alphabet. Elle a lu « à haute et intelligible voix », au grand amusement des étudiants. Le sens dans lequel chaque mot lui est présenté n'a d'ailleurs aucune importance ; elle le lit aussi bien à l'envers qu'à l'endroit.

Cette expérience avait pour but de montrer avec quelle facilité l'enfant est capable de s'intéresser à la forme générale du mot et de la retenir dans sa mémoire, alors qu'il est encore trop peu développé pour s'intéresser aux lettres isolées, qui sont des abstractions. Le procédé qui consiste à faire commencer la lecture par les mots entiers au lieu de la commencer par les lettres, a donné, paraît-il, de bons résultats dans l'enseignement de la lecture aux enfants arriérés. Il est préconisé par le Dr Decroby, de Bruxelles.



L'École nationale, 15 octobre. — *L'enseignement complémentaire à l'école primaire.* — La « Fédération générale des Instituteurs belges » avait mis cette importante question à l'ordre du jour de son 54e Congrès annuel, qui s'est tenu à Charleroi du 3 au 7 septembre dernier. Voici les résolutions adoptées par l'assemblée :

1. *But.* — Compléter et étendre l'enseignement primaire. Préparer les enfants à l'enseignement professionnel par un développement intellectuel intégral ou les mettre en état de choisir une carrière.

2. *Importance, nécessité.* — Dans les centres industriels, l'industrie et le commerce demandent de nouvelles forces actives mieux développées. Dans les centres agricoles, il y a pénurie de bons artisans, de cultivateurs et ouvriers agricoles intelligents.

3. *Organisation.* — Le 4e degré (c'est ainsi qu'en Belgique on nomme l'enseignement complémentaire) fait partie intégrante de l'école primaire. — Il sera organisé par les communes. — Il comprendra deux ou trois années d'études. — Il pourra être intercommunal.

4. *Programme et horaire.* — *a*) Dans les centres industriels : Extension des branches de l'enseignement proprement dit : Sciences naturelles (physique, chimie), dessin, travaux manuels, commerce.

b) Dans les centres agricoles : Extension des branches de l'enseignement primaire : sciences naturelles (agriculture, chimie agricole, arboriculture, culture maraîchère, hygiène des animaux domestiques), dessin.

c) Pour les filles : Extension de l'enseignement primaire proprement dit : Enseignement pratique d'économie domestique : cuisine, lessive, repassage, etc. Travaux à l'aiguille : coupe, raccommodage, remail-

lage, lingerie, tricotage. Enseignement de l'hygiène; soins à donner aux enfants, aux malades. Inculquer les notions nécessaires pour rendre le « home » agréable.

L'enseignement du 4e degré sera basé, comme l'enseignement primaire des années précédentes, sur l'intuition et l'expérience.

La répartition des branches de l'enseignement et l'élaboration de l'horaire seront confiées à un conseil d'administration dans lequel les instituteurs officiels seront présents.

5. *Personnel.* — Le 4e degré sera dirigé par l'instituteur en chef de l'école à laquelle il est annexé. — Les cours y seront donnés par des instituteurs.

6. *Sanction.* — Il sera délivré un certificat de fin d'études; celui-ci pourra être incomplet, c'est-à-dire porter sur un groupe de branches seulement.

Placement des élèves par les soins d'un comité de patronage composé d'instituteurs, d'industriels, de commerçants et d'ouvriers.

Nous appellerons, à propos de ce projet, l'attention des lecteurs de la *Revue* sur les deux observations suivantes :

1° Les instituteurs belges ne sont pas partisans d'un enseignement complémentaire organisé par l'Etat; ils en remettent la charge aux communes, sans doute en se fondant sur l'expérience concluante qui a été faite en diverses parties de l'Allemagne.

2° Ils ne veulent pas non plus que cet enseignement soit *professionnel*; ils tiennent à lui donner un caractère au moins semi-général, de manière qu'il soit une formation orientée dans un certain sens pratique, mais nullement un commencement d'apprentissage. — Nous signalerons à ce propos, dans *l'École nationale* du 15 novembre, un vigoureux article de M. Devogel, directeur des écoles de Saint-Gilles, démontrant que la *spécialisation* serait la mort de l'enseignement complémentaire.

H. Mossier.

Revue de la Presse.

Revue politique et parlementaire, 10 novembre. — M. Roustan, *Le Ministère Rouland* (1856-1863). — A propos d'un livre récent de M. François Dutacq, M. Roustan étudie et juge le rôle joué au ministère de l'Instruction publique, de 1856 à 1863, par Gustave Rouland qui, après Fortoul et avant Duruy, eut charge de diriger l'enseignement national. Après examen, il conclut que Rouland ne fut pas, comme le voudrait M. Dutacq, « un homme d'État énergique et clairvoyant, un administrateur libéral, une sorte de précurseur qui aissa à Duruy la route libre et débarrassée de tout obstacle ». Mais il accorde que l'administration de Rouland fut sage et pondérée et que, somme toute, « son œuvre est des plus estimables ».

❦

Revue scientifique, 11 novembre. — H. Henrot, *De la responsabilité des pouvoirs publics dans l'accroissement de la Criminalité juvénile.* — L'auteur de cet article, ancien maire de Reims, membre du conseil supérieur de l'assistance publique, affirma que la criminalité juvénile va toujours croissant : « Depuis soixante-quinze ans, dit-il, la criminalité s'est accrue de quatre cent cinquante pour cent ; chaque année ce chiffre est dépassé (plus de 31 000 enfants mineurs en 1910). » Après avoir examiné les causes de cette lamentable progression et proposé quelques remèdes, il conclut : « que l'initiative privée multiplie ses moyens de moralisation et développe la conscience de l'enfant ; mais aussi que tous ceux qui sont chargés à un titre quelconque de faire respecter les lois protectrices de l'enfance y apportent plus de conviction, plus de zèle et plus d'énergie ».

❦

Revue bleue, 10 novembre. — A. Croiset, *L'utilité du latin.* — M. Croiset, sans s'émouvoir des polémiques de l'heure présente, déclare que l'étude du latin peut, à son sens, donner une distinction, mais non conférer une supériorité et qu'utile à certains égards elle n'est pas absolument nécessaire. Une éducation sans latin ne lui paraît pas une éducation manquée ou inférieure et il ne croit pas qu'un Français qui n'a pas appris le latin soit condamné à n'écrire jamais bien en français. Les exemples de raison éloquente fournis par les lettres latines sont passés, dit-il, dans les chefs-d'œuvre de notre

littérature, et, ajoute-t-il, « un besoin nouveau de vérité exacte est né du progrès de toutes les sciences. Pourquoi s'indigner, si les méthodes d'éducation ne sont plus les mêmes? »

❦

REVUE BLEUE, 9 décembre. — J. Novicow, *Le Triomphe de la Morale*. — Récemment, M. Faguet nous annonçait la *Démission de la Morale*; et voici que M. Novicow prédit son triomphe prochain. Prochain et nécessaire; car, dit-il, « la période d'individualisme international farouche et intransigeant, inaugurée vers l'époque de la Réforme, est près de prendre fin. Nous commençons à comprendre que le bonheur et la prospérité de chacun de nous est en raison directe du rapprochement des nations et de leur organisation juridique. L'humanité est devenue consciente de ses fins. Nous voyons nettement désormais que le but vers lequel nous devons tendre est « l'union de notre espèce », terme identique à celui de triomphe universel de la morale. » — Cet optimisme est réconfortant; mais les faits le justifient-ils?

❦

L'ÉCOLE NOUVELLE, 16 décembre. — G. Guy-Grand, *Lettres à un Primaire*. — La série de *Lettres à un Primaire*, que publie l'*École nouvelle*, est fort intéressante. Nous avons goûté particulièrement cette cinquième lettre sur « la culture », et nous avons plaisir à en citer les lignes qui suivent : « Autant je respecte et j'aime la *profession* des Primaires. qui est une des plus belles qui soient, autant je voudrais te mettre en garde contre *l'esprit primaire*... Si tu veux ne plus être traité de primaire, et ne plus l'être, il ne faut pas faire appel à l'inspecteur, ni au journaliste, ni au député, ni à la loge. Il faut te déprimariser, te cultiver. C'est moins commode, mais c'est essentiel. Et tout le reste est démagogie. »

❦

L'ÉDUCATEUR MODERNE, décembre. — G. Compayré, *Notes de psychologie*. — L'évolution du langage enfantin comporte plusieurs étapes que les observateurs s'attachent de plus en plus à déterminer. Dans son article, M. G. Compayré signale les travaux récents qui ont été faits sur cet objet, en particulier ceux du physiologiste américain, Georges Dearborn, de M. John Pelsma, de l'Université de Chicago, et. en France, les enquêtes et recherches qui ont été instituées par une commission de la *Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*.

❦

REVUE DU MOIS, 10 janvier. — R. Michaud, *Les Américains et l'enseignement supérieur*. — M. Régis Michaud note que beaucoup de représentants de l'Enseignement supérieur aux États-Unis tendent, sinon à réagir contre l'orientation utilitaire et pratique de cet enseignement, du moins à revendiquer pour la culture désintéressée une

large place. Il cite ces aphorismes du Dr Wilson, ancien président de l'Université de Princeton : « Il faut une éducation professionnelle, il faut une éducation civique, mais il faut surtout une éducation de l'élite se proposant de rendre les hommes experts dans leurs relations avec le monde, — à côté des capitaines de l'industrie et des capitaines du travail, il faut aux Américains des capitaines de l'intelligence. »



Revue politique et parlementaire, 10 janvier. — A. Dauzat, *La langue française dans les Alpes italiennes.* — La langue française, parlée depuis des siècles dans la vallée d'Aoste, dans les Alpes piémontaises, est menacée par l'action des fonctionnaires du gouvernement italien et par le clergé. Cependant les habitants de ces pays, tout en étant de bons Italiens, sont attachés à leur langue traditionnelle; ils ont formé une sorte de ligue pour la défendre, et ils sont soutenus et dirigés par M. le député Rattone, bien qu'il soit originaire d'une autre région. — L'article de M. Dauzat trace un tableau intéressant de cette résistance de Valdôtains aux envahissements de la langue italienne.



Revue universitaire, 15 janvier. — Mlle Bastoul, *Lycées mondains.* — Mlle Bastoul constate que, dans beaucoup de lycées et de collèges de jeunes filles, les fêtes, les concerts, les kermesses, les représentations théâtrales organisées avec le concours des élèves et des professeurs « se multiplient avec une vertigineuse rapidité ». Sans désirer que les jeux et les plaisirs soient bannis du lycée, sans méconnaître que ces fêtes se justifient parfois par des motifs très louables, Mlle Bastoul estime qu'on en abuse un peu; elle voudrait qu'on y mît plus de discrétion. « Il dépend de nous, dit-elle, de transformer nos établissements en couvents laïques frivoles et mondains, ou de leur conserver le caractère élevé qu'ont rêvé leurs premiers fondateurs. Nous croyons qu'il est temps de choisir. »

M. P.

Bibliographie.

Le Parlementarisme et les Parlementaires sous la Révolution (1789-1799), par Gaston Dodu, 1 vol. in-8, 428 p. Paris, librairie Plon, 1911.

Voici un livre qui paraît à point, et l'auteur est un historien qui a le sens de l'actualité. D'aucuns lui reprocheront même d'avoir montré un souci trop vif des préoccupations du jour : l'épithète de *Parlementaires* appliquée aux Constituants et aux Conventionnels sonne assez étrangement, et l'on ne peut s'empêcher de rapprocher des piquantes promesses du titre le sincère et modeste aveu que contient la dernière page : « En brumaire an VIII il n'y a pas encore en France de parlementarisme véritable ». Mais en inscrivant en tête de son ouvrage cette formule un peu singulière, M. Dodu avait un autre dessein que de frapper l'attention distraite du grand public : Parlementaires de nos jours, « c'est pour vous que ces pages sont écrites »[1] ! Or l'histoire-conseil, presqu'autant que l'histoire-polémique, est un genre hybride quelque peu démodé, et le rôle de l'historien qui veut être en même temps un publiciste réformateur nous semble assez difficile à tenir. Le style du livre se ressentira des intentions particulières de l'écrivain : toujours alerte et animé, il prendra naturellement par endroits un caractère trop familier ou trop oratoire.

Tout cela n'empêche pas que l'œuvre est intéressante ; d'abord parce que les opinions de l'auteur sont judicieuses, et généreuses ses aspirations ; mais surtout parce qu'il a recueilli, au cours de ses patientes recherches à travers les documents, d'importantes observations. — Les unes se rapportent aux origines de l'*institution* parlementaire dans notre pays : nous apprenons comment nos premiers représentants ont posé et résolu les problèmes fondamentaux du droit constitutionnel moderne. Rigoureux interprète des textes, M. Dodu aboutit, pour cette partie de son travail, à des conclusions plutôt négatives : ce n'est pas sa faute, mais celle d'une époque où les nécessités du moment étaient plus fortes que la logique des principes. Il est seulement à regretter que notre auteur n'ait pas reconnu plus nettement cette influence prédominante des circonstances. Il ne se serait point étonné et affligé que la Convention « fondatrice de la République le

1. P. 401.

22 septembre 1792 et bientôt mère, le 24 juin 1793, de la constitution la plus démocratique de toutes les constitutions françaises, fût *restée* (dans les décrets de fructidor an III), sous le rapport de la conception des droits de la nation, au niveau de la monarchique Assemblée constituante[1] ». Comme si la Convention qui avait connu la Terreur, et qui signait les traités de Bâle était réellement la même qui avait été élue au lendemain du 10 août et avant Valmy! Tout avait changé pendant ces trois formidables années, les esprits comme les choses. Le 9 thermidor avait sonné l'heure de ce renversement universel et de l'inévitable réaction. Il ne convient pas de professer pour les dates de réunion et de séparation des assemblées délibérantes un respect plus superstitieux que pour les avènements et les décès des rois : au cours de son existence agitée la Convention varia. La « Révolution » elle-même a « tourné » : pourquoi lui imputer d'inconscientes « contradictions[2] » qui sont l'œuvre des faits, non des hommes?

Mais la partie la plus vivante, sans doute aussi la plus neuve, du livre est celle qui traite de ce qu'on peut appeler les *mœurs* parlementaires. Entre eux, avec le pouvoir exécutif, avec leurs électeurs, avec le monde parisien, avec les sociétés populaires, quels rapports entretinrent nos premiers députés? Personne encore ne nous avait apporté sur ces aspects intimes et profonds du nouveau régime des renseignements précis et présentant un caractère de généralité suffisant. Ce sont les Constituants, dont l'existence fut relativement tranquille, qu'il nous est permis d'observer avec le plus de netteté. Nous savons mieux maintenant comment l'individualisme jaloux qui animait chacun d'eux empêcha la formation au sein de notre première assemblée nationale de partis organisés; comment une instinctive défiance à l'égard de la puissance exécutive les empêcha de respecter le principe de la séparation des pouvoirs; comment les salons de la capitale s'ouvrirent à eux; comment les clubs, d'abord, reçurent des représentants de la nation le mot d'ordre; nous apprenons aussi que déjà, hélas! beaucoup d'entre eux subissaient, quand ils ne l'encourageaient pas, sans souci de la bonne administration des affaires publiques, l'étroite tyrannie des électeurs. Sur ce point — comme sur le reste — on peut en croire M. Dodu : il n'est pas plus un détracteur systématique qu'un louangeur aveugle de la grande époque dont il nous révèle quelques-uns des secrets. L'impartialité qui règne d'un bout à l'autre de cette solide étude suffirait — à défaut de ses autres mérites — pour lui valoir une bonne place dans la Bibliothèque scientifique de la Révolution française. GEORGES WEULERSSE.

De la méthode littéraire. — *Journal d'un Professeur dans une classe de première*, par M. Bézard, 1 vol. in-16, Paris, Vuibert, 1911.

Pour la seconde fois, M. Bézard ouvre au public la porte de sa

1. P. 339.
2. P. 340.

classe et l'admet dans l'intimité de son enseignement. Après le Journal d'un professeur dans une division de seconde, il nous donne le Journal d'un professeur dans une classe de première. Un tel travail ne peut être profitable que s'il est sincère, et M. Bézard est d'une sincérité absolue. Ce n'est pas seulement une méthode qu'il expose, nous initiant à tous les procédés d'ordre matériel, propres à en assurer le succès. C'est bien une classe, sa classe, qu'il met sous nos yeux. Les élèves sont là, bien vivants, avec leurs hésitations, leur curiosité, leurs faiblesses. Le livre est le compte rendu de leurs entretiens avec le maître, compte rendu fidèle, qui ne nous épargne ni les répétitions, ni une certaine insistance, indispensables dans une classe.

La plupart des candidats au baccalauréat, on ne le sait que trop, négligent les textes pour lire des manuels; tout l'effort de M. Bézard tend à substituer à cette habitude néfaste une préparation fondée sur la lecture des textes originaux. Mais, comment, dans les dix mois, ou plutôt les huit mois et demi d'une année scolaire, appliquer une méthode imposant un travail aussi considérable? Tout d'abord, il faut arrêter un plan de travail, qui en assure l'*unité* et la *continuité*. On fera en sorte que toutes les notions possédées par les élèves, soient classées, ordonnées, encadrées.

Le principe « d'unité, d'ordre et de continuité » est, pour M. Bézard, la chronologie. Malgré ses défauts, il lui paraît encore préférable au désordre. Partant de 1600, il constitue « les cinq groupes d'idées : 1. Les Caractères de la Science au début du XVIIe siècle ou les origines de la Raison classique; — 2. Le triomphe de la Raison dans l'Art, ou l'esprit classique au XVIIe siècle; — 3. Les progrès de la Raison dans la Société. Philosophes et hommes du monde au XVIIIe siècle; — 4. La révolte du Sentiment, ou les origines du Romantisme et la Révolution française; — 5. L'application de la méthode classique à l'époque contemporaine. Du Romantisme au Réalisme. Il n'est pas un devoir, une lecture, une explication de texte qui ne soit ramenée à l'une de ces grandes idées. En même temps qu'il prendra l'habitude de travailler avec ordre, l'élève sera mis en contact avec ces idées générales qui constituent le fonds de la pensée humaine.

Certaines conditions matérielles doivent être remplies pour l'application de cette méthode. D'abord, il faut à l'élève d'autres livres que les textes inscrits au programme : à ce besoin répondent les bibliothèques de classe, entretenues par des cotisations minimes. Très rapidement, les élèves ont à leur disposition, en multiples exemplaires, les ouvrages indispensables à leur enquête. Il faut, en outre qu'ils prennent des habitudes de travail, d'ordre et sachent prendre et ordonner des notes. M. Bézard indique par quels procédés il a obtenu ce résultat. Sur un cahier, l'élève écrit les sommaires d'explication et les textes de devoir; sur des feuilles volantes, commodes à classer, il prend ses notes. Ces notes ne consistent pas en quelques mots décousus, retenus au hasard, placés sans ordre ou dans un ordre quelconque, et tels qu'à distance, on

ignore pourquoi ils ont été recueillis. Les notes sont rédigées. En haut, à gauche, en grosses lettres, l'idée que la note doit prouver ; « pas de note sans idée générale » ; et la note elle-même « doit se présenter sous l'aspect d'un petit *plan*, où les faits seront classés suivant les rapports qu'ils présentent avec l'idée générale indiquée en haut de la feuille. »

Ayant ainsi pénétré dans l'intimité des classiques, apprenant à leur école à comprendre, à penser, à observer, à composer, à écrire, ne cessant jamais de les prendre pour guides, les élèves pourront alors, avec quelques succès, risquer une dissertation, une lettre, un dialogue, un discours. « Leur expérience si courte... s'appuiera sur celle des siècles passés. »

Telle est la méthode de M. Bézard et son livre entier en est la démonstration. Nous voyons, par la pratique, comment on apprend à lire, à rédiger une note ou le sommaire d'une lecture, à construire un plan de devoir, comment chaque exercice, comment la correction d'un devoir peut laisser un gain précis.

Mais cet enseignement n'est-il pas livresque à l'excès? A ce reproche, M. Bézard a répondu, par avance, et le spectacle de ses classes suffirait à le justifier. On prend du livre ce que, seul, il peut donner, et ces notions sont immédiatement transportées dans la vie, et modernisées. M. Bézard veut, comme il le dit, « fonder sur l'examen des textes originaux l'étude des caractères essentiels de l'esprit moderne. » Ainsi a-t-il facilement raison de ceux qui repoussent le livre, sans jamais indiquer, d'ailleurs, par quoi il pourrait être remplacé.

Maîtres et élèves liront avec un très vif intérêt ce livre de bonne foi. Les uns y verront comment on peut vivifier un programme et donner à la culture littéraire toute sa valeur; les autres y apprendront l'art de travailler.

MAURICE ROGER.

L'Enseignement du français, *leçons professées à l'Ecole des Hautes Etudes sociales*, par MM. H. Bourgin, A. Croiset, P. Crouzet, M. Lacabe-Plasteig, G. Lanson, Ch. Maquet, J. Prettre, G. Rudler, A. Weil, 1 vol. in-8, Paris, Alcan, 1911.

La *crise du français* aura du moins eu l'avantage de provoquer, dans le corps enseignant, un effort pour mettre au point ou renouveler les méthodes. Le présent recueil, où l'on a réuni les conférences faites à l'Ecole des Hautes Etudes sociales, en 1909-1910, un article de M. Lanson et des extraits d'un discours de M. Croiset, apporte une aide utile à ceux qui ont ainsi compris le débat. Très simplement, un inspecteur de l'enseignement primaire, des professeurs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur viennent exposer comment ils conçoivent l'étude du français. M. Croiset détermine l'objet de cette étude; M. Lanson fixe la part respective des grands siècles littéraires dans l'éducation. Puis, viennent des essais

de méthode pour l'école primaire (M. Lacabe-Plasteig), pour les classes élémentaires de l'enseignement secondaire (M. J. Prettre), pour les classes du 1er cycle (M. Ch. Maquet), pour les classes du second cycle (MM. Bourgin, Crouzet, Weil, Rudler). Enfin, M. Croiset, en des pages exquises et fortes, se demande s'il y a une crise du français et si la Sorbonne en est responsable, ainsi qu'on l'a dit avec quelque légèreté.

Ne pouvant analyser chacune de ces études, nous nous contentons d'en recommander la lecture. Il n'est pas de professeur qui n'y trouve de quoi perfectionner son enseignement. Et, pour finir, nous ne résistons pas au plaisir de citer ces quelques lignes de M. Croiset : « Ce que je demande, c'est que le maître conçoive son rôle, s'il est d'accord avec moi, comme ayant un double objet : d'abord créer chez des enfants un idéal moral et intellectuel qui éclaire sa marche dans la vie et de bonnes habitudes qui lui permettent d'en réaliser une partie; ensuite ouvrir son intelligence à la notion du mouvement qui emporte l'humanité comme toutes choses et qui l'empêche de se fixer jamais dans un idéal immobile. » On a rarement défini avec plus de bonheur la tâche admirable du maître moderne.

MAURICE ROGER.

❦

Les leçons de français dans l'enseignement secondaire. — Saint-Blaise. Foyer solidariste.

Si le français est malade, comme beaucoup le prétendent, les médecins ne lui manquent pas. On a pu lire ici même de très bonnes consultations sur la crise; et, vraisemblablement, la série n'en est pas close. Aussi nous contentons-nous de signaler, sans vouloir le discuter, le livre annoncé plus haut.

Il est formé de la réunion de sept conférences qui ont été faites à la fin de l'année 1910 et au commencement de 1911, à l'Université de Neuchâtel. Les conférenciers, Mlle Butts, MM. J. Cart, Ch. Zumbach, Ch. Bailly, R. Nussbaum, V. Rousseaux, J. Dubois, ont embrassé à peu près tout l'ensemble des questions que l'on peut se poser sur l'enseignement de la langue française. Bien qu'une pleine indépendance ait été laissée à chacun d'eux, constatons que tous les conférenciers ont été d'accord sur un point essentiel : fonder l'enseignement sur la méthode inductive.

M. P.

❦

L'Art de lire, par Émile Faguet. Hachette, éditeur.

S'il y a un art de lire et s'il peut s'enseigner, M. Faguet était désigné autant que pas un pour en donner des leçons.

Mais M. Faguet écrit beaucoup, partant il écrit vite, et si, dans le petit volume qu'il vient de publier sur l'*Art de lire*, on trouve quantité d'excellents conseils et de fines observations, il s'en faut pourtant de

beaucoup qu'il ait épuisé son sujet. Il l'a, je le sais bien, limité lui-même : il déclare qu'il ne s'adresse pas à ceux qui lisent pour s'instruire ou pour juger les ouvrages, qu'il a en vue ceux-là seuls qui lisent simplement pour le plaisir. Mais à ceux-là mêmes suffit-il de conseiller de lire lentement, c'est-à-dire de mettre le plus possible d'eux-mêmes dans leurs lectures ? Si précieux que soit ce conseil et si loin qu'il porte, n'en est-il pas d'autre à donner ? Or, c'est le seul, il me semble bien, que l'on trouve dans le livre de M. Faguet; c'est celui, en tout cas, auquel tout se ramène, comme lui-même le déclare : « Lire lentement, c'est le premier principe et qui s'applique absolument à toute lecture. C'est l'art de lire comme en essence. »

Le premier principe ? oui. Le principe unique ? nous ne le croyons pas. Nous n'aurons pas l'impertinence de prétendre compléter le livre de M. Faguet; mais il nous est bien permis de dire qu'à notre gré il manque un peu de substance.

Au reste, cela n'empêche pas qu'il soit charmant; à défaut de leçons topiques, on y trouvera des digressions tout à fait piquantes : voyez par exemple les portraits du lecteur de romans d'aventures, de romans réalistes, de romans idéalistes, du lecteur de poètes, du lecteur de livres anciens.

Ajoutons que l'aspect extérieur de ce petit volume est on ne peut plus séduisant et nous aurons assez dit qu'il a tout ce qu'il faut pour plaire aux lecteurs qui ont surtout affaire de distractions délicates.

M. P.

❦

En lisant les beaux vieux livres, par Émile Faguet. Hachette, éditeur.

Voici comment M. Faguet caractérise ce nouvel ouvrage de sa fertile plume : « Ce sont comme des notes en marge de ces livres que l'on relit toujours, notes qui ont été écrites au jour le jour, au hasard du caprice qui me poussait tantôt à rouvrir Homère, tantôt à reprendre commerce avec Corneille, avec Buffon ou avec Hugo. Et, selon l'humeur du jour, tantôt ce que ma lecture me suggérait était réflexions sur le fond du texte, sur les idées ou les sentiments, tantôt curiosités sur l'art d'écrire, sur la manière propre à chaque écrivain, sur son tour de style et, pour ainsi dire, son tour de main. N'est-ce pas tout à fait engageant et, quand on sait ce qu'il y a de ressources dans l'esprit de M. Faguet comment ne pas se promettre beaucoup de plaisir et de profit à le suivre dans ce qu'il appelle ses « lectures méditées » ?

Mais, ce qu'il annonce, le donne-t-il vraiment ? Ce n'est pas notre opinion, quelque regret que nous ayons à le dire. Nous ne pouvons nous persuader que, lorsque M. Faguet « médite » sur une page de Rousseau, de Vigny ou de Hugo, il éprouve le besoin d'écrire en marge des phrases comme celles-ci : « Rousseau est un grand philosophe du XVIIIe siècle.... Alfred de Vigny était un poète de la première moitié du XIXe siècle.... Victor Hugo est un des plus grands

poètes épiques, lyriques et dramatiques du XIXe siècle, de la France et de l'humanité. » Et, quand nous parcourons les divers articles qui forment le volume, nous y trouvons bien moins souvent l'homme qui note librement ses impressions que celui qui est préoccupé d'enseigner un certain public. En somme, il nous semble que ces « lectures méditées » ont un air d'étroite parenté avec ce que l'on appelle dans les écoles des « lectures expliquées ». Que des lettrés puissent y trouver leur compte, nous n'y contredisons pas; mais, par l'allure et le ton, cet ouvrage nous paraît avoir été fait surtout pour des écoliers.

Il est très loin de notre pensée d'en faire un reproche à l'auteur. Bien plutôt nous devons lui être, et nous lui sommes, en effet, obligés d'avoir travaillé pour les jeunes gens qui fréquentent les écoles de tout ordre. Nous regrettons seulement que son avant-propos puisse donner le change sur la nature de son livre. — M. Faguet, on le sait bien, est exempt de toute morgue ; il a beau faire partie de l'Académie française, il a beau avoir donné des œuvres de haute critique, il n'est pas homme à croire qu'il déchoit en écrivant pour la jeunesse. Ce dernier ouvrage est surtout un ouvrage scolaire. Pourquoi M. Faguet ne l'a-t-il pas dit?

M. P.

L'Alexandrin chez Victor Hugo, par Auguste Rochette. Paris, Hachette, éditeur.

Un volume de 605 pages sur un sujet qui, au premier abord, semble non pas mince sans doute, mais restreint, cela donne quelque défiance et l'on est tenté de penser que c'est beaucoup. C'est beaucoup en effet, et peut-être l'auteur eût-il pu sans dommage réduire les proportions de son étude. Mais, compte fait, ce n'est pas trop, — du moins ce n'est pas beaucoup trop — et il n'y a dans ce gros livre ni fatras ni surcharge.

On y examine, entre plusieurs rythmes possibles de vers à douze temps, quel est celui qui a été exclusivement adopté par Victor Hugo; — comment, sur ce rythme, se superpose l'expression de la pensée, c'est-à-dire quels sont les rapports du rythme et de la syntaxe; — de quelle façon les syllabes se répartissent sur les douze temps de la mesure; — quelle correspondance les accents ont avec les temps forts du rythme; — de quelle nature est le choix des phonèmes, voyelles et consonnes, qui contribuent à l'orchestration du vers. L'étude de la rime est réservée pour le dernier chapitre; car, dit l'auteur, la rime est la *substantifique moelle* de l'alexandrin; « le rythme, l'accent, l'harmonie y sont intéressés ».

Rien que par ce résumé rapide, on voit tout de suite que l'ouvrage de M. Rochette touche à très peu près à toute la technique de Victor Hugo; n'est-il pas évident en effet que, très souvent, ses remarques sont applicables non pas seulement à l'alexandrin, mais à toutes les formes de vers que le poète a pu employer? Or, on a toujours pres-

senti, et l'on sait, maintenant que l'on peut étudier les manuscrits, les « brouillons » de Hugo, quelle importance il attachait à la technique, comment, avec toute sa fougue, il élaborait patiemment ses vers, *artiste et virtuose* à tel point que certains aujourd'hui prétendent qu'il ne fut jamais que cela.

Excellent métricien, M. Rochette a su analyser cette technique savante, pénétrer ses secrets, marquer ses progrès, noter aussi ses erreurs et ses abus. Mais, si intéressant que lui parût l'objet de son étude, il s'est refusé à penser que la technique fût le tout de Victor Hugo, et il fait très bien voir comment, pendant longtemps du moins, sinon toujours, elle resta simplement au service de la poésie : « Le poète, dit-il, a conscience de ce que réclament les lois impérieuses de son art; lui aussi, il chante comme l'homme respire; mais il sent bien tout ce que l'inspiration primesautière entraîne de scories et de défauts; c'est pourquoi l'infatigable et consciencieux artiste qui collabore en lui avec le chantre divin, travaille ses vers, les relit à la loupe, les rature d'une plume implacable, jusqu'à ce que, des premiers brouillons tout frémissants de vie et de sincérité.... surgisse une strophe idéale, ouvrant ses ailes vers les cieux. »

Il faut savoir gré à M. Rochette de s'être ainsi gardé de n'attacher de prix qu'à ce qui faisait l'objet de son travail; et, au reste, d'une façon générale, c'est un mérite de son livre que, conçu et exécuté dans un esprit scientifique, il ne fait pas bon marché du goût.

M. P.



Les arrêts du Conseil supérieur de l'Instruction publique, *annotés et précédés de la législation en vigueur*, par Henri Schmit, chef de bureau au ministère de l'Instruction publique, 4e série : sessions de juillet 1906 à juillet 1911. Librairie Berger-Levrault, Paris.

La 4e série des arrêts du Conseil supérieur de l'Instruction publique vient de paraître. Elle comprend tous les arrêts rendus par la Haute Assemblée, de juillet 1906 jusqu'à sa dernière session de juillet 1911. Ces arrêts, annotés, sont précédés d'un commentaire qui résume la jurisprudence du Conseil supérieur, complétée par les décisions et arrêts des tribunaux, les dispositions législatives et réglementaires qui se rapportent aux matières traitées dans l'ouvrage.

L'auteur, M. Henri Schmit, chef de bureau au Ministère de l'Instruction publique, s'est placé à un point de vue pratique. L'ordre des matières n'a pas varié. Mais ce nouveau volume, est toutefois divisé en trois parties au lieu de deux. La première partie contient l'exposé des modifications apportées à la législation, ainsi que les textes qui s'y réfèrent, lois, décrets, arrêtés, circulaires, etc...; la deuxième le texte même des arrêts du Conseil supérieur, méthodiquement classés; la troisième les arrêts qui se rapportent à l'application de la loi récente du 17 juillet 1908 relative au relèvement des interdictions, exclusions ou suspensions prononcées par les juridictions

disciplinaires de l'instruction publique. En tête de chacun des arrêts, une note résume les principaux considérants invoqués par le Conseil à l'appui de sa décision.

Aux tables chronologiques est jointe une table analytique. Il a paru nécessaire de ne pas la limiter aux matières contenues dans le présent volume, et de fondre toutes les tables parues en une seule, considérablement augmentée, afin de permettre au lecteur d'aborder facilement et d'une manière complète l'étude de toutes les questions traitées depuis la réorganisation du Conseil supérieur jusqu'à la présente année.

Cette publication continuera d'être appréciée par les Recteurs, Préfets, Inspecteurs d'Académie, Inspecteurs de l'Enseignement primaire, Procureurs de la République, Maires, Membres des Conseils de l'Instruction publique, qui ont à appliquer les lois scolaires, soit comme représentants de l'autorité, soit comme membres des juridictions universitaires.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
Louis Chuit.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

Nlle série. Tome LX. N° 2 15 Février.

REVUE Pédagogique

Le Problème de l'Éducation.

M. Maurice Legendre, agrégé de l'Université, ancien élève de l'École normale, vient de publier un mémoire que l'Académie des sciences morales et politiques a couronné : *Le Problème de l'éducation.* Hâtons-nous de dire que nous ne partageons pas, dans le détail, toutes les idées qu'il expose. Mais l'ensemble n'en est pas moins frappant, par sa puissance et par son originalité.

I

Voici tout de suite l'idée qui illumine tout le livre. Éduquer un enfant, d'ordinaire, c'est lui imposer la mentalité d'un homme fait; c'est le vieillir en dépit de lui-même. Car nous ne comprenons plus l'enfance; nous perdons le souvenir de la nôtre avec une rapidité singulière; pour retrouver notre jeune âme des premières années, ce n'est pas seulement la mémoire qui nous manque : c'est une certaine intelligence, une certaine sympathie. Nous ne gardons de ce passé flottant que quelques anecdotes, qu'on nous a léguées comme un héritage de famille, et qui tendent généralement à prouver la précocité de notre raison ou de notre savoir. On dirait que l'homme répudie, arrivé à un état supérieur,

l'état inférieur où il s'est d'abord trouvé : comme ces parvenus qui ne veulent pas avoir été pauvres.

Ainsi nous déformons notre enfance; et ne la saisissant plus dans nos prises, auxquelles elle échappe, nous ne saisissons plus celle des autres. Au lieu de l'accepter dans sa valeur propre, et de la respecter, nous nous imposons à elle avec une brutalité inconsciente. Nos connaissances, notre caractère, nos habitudes, toute notre manière d'être, de sentir, de penser — nous jetons tout cela dans l'âme de l'enfant, pêle-mêle. Nous introduisons de force notre présent, cristallisé et fixé, dans cet avenir.

Or c'est le contraire qui est le vrai. Certes, il importe de conserver les acquisitions que les générations successives ont accumulées par leur lent travail. Mais il n'importe pas moins de profiter de la réserve de forces neuves que l'enfance apporte avec elle. « L'enfance et l'humanité sont nécessaires moralement l'une à l'autre », dit M. Legendre; « l'éducation est une mutualité ». Ne répudions donc pas ces fraîches activités; vivifions par elles notre mentalité vieillie; au lieu d'imposer aux petits les qualités des hommes, rajeunissons les hommes par les qualités des petits. L'enfance doit être, dans une large mesure, éducatrice de l'humanité. Le problème de l'éducation consiste à sauvegarder le plus possible l'enfance. Notre devoir est de nous former sur elle autant que de la former; nous avons des leçons à lui donner, et d'autres à prendre d'elle. Et même, en vérité, nous avons plus à prendre qu'à donner.

Elle nous fournira, en effet, des données essentielles. Il y a des notions métaphysiques qu'on ne peut bien concevoir que dans la spontanéité première d'une âme vierge. Viendra plus tard le raisonnement, qui les justifiera et les affermira : mais il faut d'abord les avoir senties, comme des réalités; il faut les avoir vécues. L'enfant les vit spontanément, comme il respire et comme il se meut.

Le sens de la spiritualité ?

« La vie physique de l'enfant, aussi intense et aussi peu bestiale que possible, peut seule nourrir une idée noble et humaine de notre spiritualité. L'enfant ne connaît pas les excès qui flétrissent la chair, l'avilissent et la rendent pesante à l'âme; l'hérédité même n'est pas pour lui aussi directement tyrannique

qu'on le croit; il y a des maux terribles qui respectent les générations nouvelles. Pas d'antagonisme entre la chair de l'enfant et son idéal : il sent, d'un même progrès, ses forces physiques étendre dans le monde les limites de leur empire, et sa vie intérieure s'approfondir.... »

Le sens de la liberté ?

« Voyez maintenant le corps de l'enfant : léger, tendre, tout pénétré de lumière, d'air et de tiédeur; quand il met ses mains devant le soleil, à travers ses mains passe un jour rose. La souplesse de ce corps, souplesse que notre rigidité n'ose pas exercer et utiliser, en fait le berceau le plus propice au sens de la liberté, quoiqu'il ait moins que nous des moyens mécaniques et des expédients pour satisfaire ses désirs; son âme est une chapelle petite, mais dont les vitraux ont des couleurs profondes où se voit l'infini.... »

La joie du beau ?

« Les sensations sont pour l'enfant un enchantement perpétuel et tout autre chose qu'un département de sa vie physique. Dès le berceau, il les conquiert d'un regard émerveillé, et son long émerveillement ne s'apaisera, plus tard, que quand on l'instruira. Il connaîtra bientôt les fleurs, dont beaucoup sont plus grandes que lui, il admirera directement jusqu'aux plus humbles, et n'aura pas besoin qu'un mouvement distrait ou une recherche scientifique les rapproche de lui : cette beauté et cette grandeur de la végétation, l'Européen les retrouve parfois dans les pays tropicaux, et en ressent soudain un sentiment d'enfance. Tout à la joie des sensations qu'il acquiert, l'enfant est capable d'être tout entier l'une d'elles, comme la statue de Condillac était « odeur de rose » ; mais il est mieux, car n'étant pas de marbre, il est heureuse odeur de rose.... »

On voit par ces exemples ce que l'auteur entend par le problème de l'éducation : il veut déterminer quelques vérités générales, qui inspirent toute l'œuvre éducatrice. Les principes philosophiques de la pédagogie : ainsi l'Académie avait formulé le sujet de son concours. Ces termes, un peu effrayants, répondaient à une intention louable. Négliger les détails, où s'usent parfois les esprits même vigoureux; éviter les polémiques oiseuses sur l'application de telle ou telle méthode ; retrouver,

sous le fatras des systèmes opposés, les données premières d'où tout dépend : rien n'est plus sage, ni plus utile. Car en remontant aux sources, on aura plus de chances, à l'avenir, de découvrir les déviations et de remédier aux erreurs. C'est faute de le faire qu'on discute et qu'on bavarde tant : on s'égare dans la forêt des minuties; mieux vaut sans doute chercher le fil conducteur.

On voit, en même temps, la nature des principes auxquels on aboutit ainsi. En premier lieu, l'éducation est œuvre d'amour. Livrée à ses propres ressources, l'intelligence est incapable de forcer la barrière qui sépare l'âme de l'homme adulte de celle de l'enfant. Nécessairement, on doit avoir recours à la puissance qui triomphe là où les qualités intellectuelles échouent : au cœur. Le cœur, rien que le cœur peut faire ce miracle de nous introduire dans ce qui est autrui. Ces deux termes, nous et autrui, révèlent une antinomie, que seules les forces mystérieuses de l'affection ont la faculté de résoudre, échappant au contrôle de la raison. Elles sont closes, les petites âmes neuves, à qui ne sait pas aimer, à qui ne sait pas faire don de soi-même. Sensibles et délicates, elles se referment à l'approche de l'étranger qui veut les traiter comme des choses; et dès lors c'en est fait, l'éducation est manquée; personne à l'avenir ne pourra les ouvrir. Le secret est perdu, et il n'y en avait qu'un. Mais à son tour, le cœur n'est pas la molle tendresse prête aux défaillances et aux compromissions; c'est aussi la conscience de notre responsabilité personnelle, s'attaquant à un devoir, et prétendant former la vie; c'est le courage de préférer pour ceux que nous chérissons la sérénité de la dernière heure, si loin de nous que soit cette heure, au plaisir de la reconnaissance immédiate et passagère que notre complaisance obtient d'eux. D'où un second principe : l'éducation est œuvre de moralité. Celui qui ose *élever* une âme — songeons à la force de ce terme — doit d'abord s'élever lui-même. Il doit s'étudier, revoir dans cette vie qui commence les commencements de sa propre vie, compter les richesses qu'il a gaspillées, pleurer les fautes qu'il a commises, et préserver ainsi l'enfant, *qu'il comprend parce qu'il l'aime, et qu'il rend bon parce qu'il devient meilleur*, des obstacles où il s'est personnellement meurtri. C'est sa revanche contre le destin, que de faire profiter un autre de son

expérience, que de l'empêcher de tomber dans les pièges sournoisement tendus, que de voir surgir peu à peu une autre image de son âme, plus noble, plus belle, moins éloignée de l'idéal rêvé.

On voit enfin comment ces principes, pour revêtir un caractère de grandeur inaccoutumée, demeurent accessibles. Ils ne viennent pas de définitions *a priori*, posées d'abord comme des dogmes; ils procèdent toujours d'une observation minutieuse. C'est la nature même de l'enfant, physique, psychologique, et morale, qui les dicte. Ils sortent des faits. Étant, par une rare union, à la fois très élevés et très pratiques, ils s'appliquent avec une facilité singulière, à tous les cas particuliers. Il arrive même qu'ils se prolongent en résultats inattendus, et ouvrent des horizons tout nouveaux. Puisque l'enfant est séduit de bonne heure par l'aspect de la réalité, puisqu'il est infiniment sensible aux formes et aux couleurs; puisque, d'autre part, l'éducation doit consister à sauvegarder dans l'homme ce qu'il y a de meilleur chez l'enfant — pourquoi ne pas enseigner le dessin avant l'écriture? Et sur le dessin même, en vertu des principes philosophiques de l'éducation, il faudrait s'entendre! Mettre du noir sur du blanc, c'est encore trahir la nature. On détruira la joie perpétuelle de la beauté des choses, si on condamne l'écolier à tracer des figures desséchées, à copier des carrés ou des cercles, à faire des dallages ou à combiner des rosaces. Qu'on utilise, au contraire, son admirable instinct d'observation! Qu'on se garde de l'appauvrir ou de l'émousser! A celui qui demande spontanément une boîte de couleurs comme jouet, qu'on apprenne l'art de peindre par le plaisir de barbouiller!

II

Cependant les oiseaux, restés longtemps au nid, sentent croître leurs ailes, et veulent sortir. Ainsi une seconde enfance naît de la première, avec des besoins différents. Le berceau naturel que rien ne remplace est la famille; mais on ne peut toujours rester dans cette atmosphère de douceur. A ce monde clos où n'entrent pas les tempêtes, le vaste monde orageux doit succéder. Comment

préparer les petits à ces nécessités nouvelles? Les principes qui nous ont guidé auraient peu de valeur s'ils ne conservaient leur vertu jusqu'au bout, et si, bons pour les débuts, ils étaient mauvais pour la fin. Aussi l'instruction, à laquelle nous arrivons maintenant, ne sera-t-elle qu'une éducation prolongée : une sauvegarde de l'enfance par la moralité et par l'amour. S'il y a changement, ce ne sera pas discontinuité, mais progrès.

Or ce progrès exige pour l'enfant la vie en commun. Autrement, il risquerait ou de critiquer injustement les dieux qu'il a vus d'abord lui sourire, ou d'adopter étroitement, superstitieusement, leur expérience telle quelle. La vie en commun lui fait connaître l'amitié : et tout de suite le gain est immense. L'amitié complète l'affection de la famille en ce sens qu'après un amour imposé (très doucement imposé, légitimement imposé, mais enfin dans lequel la liberté de choix a peu de part) vient un amour cherché et voulu. C'est le premier degré de l'initiative morale. L'ami cherche spontanément dans l'ami vers lequel ses affinités secrètes le portent un contrôle extérieur et indépendant, qui surveille sa propre âme. La conscience trop exclusivement individuelle pourrait faiblir par habitude de la faute; la conscience commune se contente des apparences, et se tient pour satisfaite quand elles sont respectées : la conscience de l'amitié n'est ni facile, ni aveugle; et elle devient ainsi un principe de perfectionnement continu. De plus, les amis diffèrent toujours entre eux; les opinions qu'ils expriment sans contrainte sont quelquefois diverses, et souvent opposées. Ainsi est combattue chez l'enfant, de la façon la plus naturelle du monde cette tendance instinctive de l'individu, qui le porte à mépriser les jugements qui ne concordent pas avec le sien. Il s'habitue à concilier tout ce qui est conciliable dans des idées même contradictoires; il se fait à la fois le cœur moins égoïste et l'esprit plus accueillant. Ajoutons encore que les camarades, à côté des amis, ne sont pas inutiles. Entre eux règne une égalité de raison qui corrige l'injustice du sort. Le prestige de la richesse ne frappe pas des mentalités que la vie n'a pas encore déformées : il s'en faut que pour des bambins qui jouent, l'argent soit la mesure des valeurs! La force, l'adresse, la souplesse, l'ingéniosité : non pas l'argent. Au contraire, l'enfant riche plus mou que les autres, est simplement

celui qui est plus ridicule et souffre davantage. On se moque de son col de dentelles ou de ses cheveux trop bien bouclés. En somme l'éducation en commun, qui place l'enfant dans un milieu plus ouvert que la famille et moins large que le monde, est indispensable pour qui veut passer sans heurt de l'une à l'autre.

Seulement, il faut qu'elle soit bien dirigée ; et c'est ici que va se préciser le rôle du maître.

Plus que de la classe, le maître — surtout au début — doit s'occuper de la récréation. Laisser dédaigneusement les enfants à eux-mêmes pendant qu'ils jouent ; considérer les heures où ils ne se courbent pas sur les cahiers comme du temps de volé à l'emploi légitime de leur journée ; louer les bons élèves, qui, loin de ceux qui crient et qui se battent, se promènent gravement, discutent, ou même absorbent quelque manuel : telle peut être l'attitude d'un professeur dogmatique, d'un « chargé de cours » : mais rien n'est plus contraire au rôle véritable de l'éducateur. L'école où les âmes se fortifient en même temps que les corps, où l'on apprend la solidarité en même temps que la justice, c'est la cour. Dans la cour de récréation, la vie se prépare. Que le maître n'aie donc pas peur d'en diriger les manifestations ! de prendre part aux jeux ! de les organiser discrètement ! de leur donner un sens utile ! Qu'il devienne pour ses élèves un grand ami, plus savant et plus raisonnable qu'eux-mêmes, mais toujours accessible et bon ! La discipline n'en sera que fortifiée, pour se trouver fondée sur l'estime raisonnée et sur la confiance. Les heures de classe n'apparaîtront plus alors comme des heures d'ennui, soumises à la férule d'un étranger pédant et solennel. Elle seront, elles aussi, un divertissement. Nous avons connu une mère de famille qui faisait l'éducation de ses enfants, et qui, lorsqu'ils n'étaient pas sages, les privait de leur leçon d'arithmétique ou de géographie : ses deux fils et sa fille étaient aussi sensibles à cette punition, que d'autres à la retenue de promenade ou à la suppression du dessert. Ce serait l'image d'une classe bien comprise. Le maître, alors, serait un directeur sinon de conscience au moins d'intelligence et de caractère. Ceci suppose qu'on lui fournit les moyens d'exercer cette profonde influence qui d'un métier fait une fonction : c'est-à-dire qu'on lui confie un petit nombre d'élèves seulement ; qu'au lieu de les lui enlever au moment où il

commence à les bien connaître, on lui permet de les garder pendant le cours de leur développement intellectuel; pendant plusieurs années; pendant toutes les années de leur vie scolaire; et encore, qu'il assure à lui seul les enseignements essentiels.

— Quoi donc? ces matières qu'on prend un soin jaloux de répartir entre différentes spécialités, seront professées par le même homme? Le maître idéal devra se trouver capable, à une époque où l'universalité de la culture est reléguée au rang des mythes, de montrer le matin comment on traite un problème, et le soir comment on traduit Virgile? — Assurément, si l'on entend bien que ce sont les humanités qu'il doit enseigner, et si l'on précise d'abord ce qu'il faut comprendre par humanités.

Laissons ici la parole à notre auteur.

« L'essor des sciences a remis en question la valeur de l'humanisme, sinon celle de la morale; car, de dire que l'humanisme est par excellence la discipline qui convient pour former des hommes, c'est jouer avec des mots. Le sens du mot humanisme variera avec le sens profond du terme homme. Or, sous l'impassibilité de ce mot respire tantôt la notion d'un idéal chrétien et social, tantôt une sèche idée individualiste : deux notions antagonistes, entre lesquelles il faut opter.

« D'où les deux buts que l'instruction peut se proposer.

« Elle peut préparer l'homme à vivre avec les hommes, à s'entendre avec eux, à les aider en s'aidant d'eux; — elle peut l'armer pour combattre les autres et pour chercher son avantage dans la lutte pour la vie.

« On oublie peut-être, dans cette dernière conception, que l'homme sort d'une famille pour fonder une famille; que la famille est dans la vie l'alpha et l'oméga; que, pour avoir le droit de ne pas fonder à son tour une famille, l'homme doit assurer des tâches plus lourdes, plus redoutables et peut-être moins fécondes en joies que celles de la famille; — et que, ainsi, pour une vie avant tout de dévouement et d'affection, en famille ou ailleurs, il est dangereux d'être avant tout un combatif (car il faut bien qu'un être taillé et formé pour la lutte soit dur, rugueux et hérissé, et le casque d'Hector fera toujours pleurer le petit Astyanax) — et que, enfin, l'éducation et l'instruction ont sans doute pour rôle de ménager à l'homme la transition entre

la famille à laquelle il doit tout, et la famille à laquelle il doit tout donner; mais ce système individualiste répond trop bien à un côté de notre nature pour ne pas être aussi ancien que l'individu l'est dans l'histoire : seulement, il a fallu la thèse pseudo-scientifique de la lutte pour la vie pour qu'il osât s'étaler en théories; puis, avec une lourdeur germanique que rendent plus insupportable ses prétentions à l'esprit français, Nietzsche a construit le surhomme, qui est devenu un moment le jouet à la mode. Quand l'auteur allemand épaississait ainsi certaines idées prises en France, les sciences avaient déjà fait sentir aux plus aveugles que si la lutte pour la vie est réelle, l'association pour la vie ne l'est pas moins, et que la grandeur des individus vient moins des sacrifices que leur chance ou leur égoïsme imposent aux autres, que des sacrifices que les autres consentent en leur faveur. »

En d'autres termes, pour en revenir à ce principe de moralité qui nous conduit toujours, on appelle humanités la discipline qui formera l'homme social. Si donc c'est l'homme social que l'éducateur doit préparer, il ne cherchera pas à faire de ses élèves des spécialistes : de petits professeurs, de petits ingénieurs, de petits négociants; cela viendra plus tard; pour le moment, il s'agit de l'âme, non du métier. N'ayant pas à se spécialiser lui-même il pourra donner aux enfants des connaissances générales dans des enseignements divers; il suffit pour cela qu'il ne soit pas borné : rien de plus.

Ces connaissances, quelles seront-elles? Et surtout, dans quel ordre les offrira-t-on aux enfants? A la base, les sciences. Mais contrairement au préjugé, le type des sciences d'enseignement ne serait plus cherché dans les mathématiques. Précieuses par leur exactitude, leur logique, leur continuité, celles-ci ont le grave défaut de perdre le contact avec le concret. Elles se meuvent dans l'irréel. Pascal, qui avait ses raisons pour s'y connaître, les tenait pour un haut exercice de l'esprit, mais en même temps pour un exercice si inutile, qu'il faisait peu de différence, disait-il, entre un homme qui n'était que géomètre, et un artisan. Il les appelait un métier : et elles sont, en effet, à la culture générale, ce qu'un métier peut être à toute l'activité humaine. Parce qu'elles ont été mises en honneur, jadis, par Napoléon, qui avait peur qu'on s'exerçât l'esprit sur des sujets plus dangereux;

parce qu'elles sont chères au cœur des pères qui voient dans le lointain de l'avenir leur fils revêtir l'uniforme de polytechnicien — ce n'est pas une raison sans doute pour qu'elles aient des vertus éducatives. Il faudrait trouver un ordre de connaissances qui gardât leurs qualités sans participer de leur desséchante abstraction : la cristallographie, par exemple, qui serait comme l'étude d'un vivant géométrique; la biologie; les éléments de l'anatomie humaine : sciences « naturelles ».

A l'autre extrémité, au sommet de l'éducation, les sciences morales : si haut, que ni l'enseignement primaire, ni même l'enseignement secondaire, sauf à la fin, n'y pourraient atteindre. Si l'histoire de la philosophie, ou même l'histoire proprement dite, ne prennent un sens qu'après l'expérience personnelle, individuelle ou collective, sous peine d'être de purs exercices de mémoire, comment les enseigner aux enfants avant l'expérience? Tout au plus peut-on en préparer les matériaux. Les matériaux des sciences morales, ce sont « les multiples expériences humaines consignées dans les œuvres des moralistes, des poètes, des romanciers, des dramaturges, expériences d'autant plus profondes et d'autant plus précises, qu'elle s'expriment dans un style plus parfait ». Donc, entre le premier échelon — sciences naturelles — et le dernier — sciences morales, — le centre de l'éducation, l'enseignement proprement secondaire, sera l'étude des langues et des littératures : lesquelles? anciennes? modernes? Il vaut encore la peine de s'arrêter ici.

D'abord, l'étude de sa propre langue : c'est un point sur lequel on ne discute guère; mais encore faut-il en voir les raisons profondes. La science dans l'éducation (et non point la science pure, qui est toute différente) doit tendre à laisser l'enfant en contact avec la nature : d'où la nécessité d'une langue riche et colorée, qui conserve en elle-même le plus d'affinités possible avec le réel. Au fond c'est encore un préjugé que la division traditionnelle : sciences, littérature; comme si elles étaient deux ennemies, comme si la science, au contraire, n'était pas, et de plus en plus, l'auxiliaire indispensable qui fournit de mots le vocabulaire, et l'esprit d'idées! D'autre part ne faut-il pas un lien entre les connaissances acquises? Et ce lien n'est-il pas fourni tout naturellement par la langue qui établit entre elles, si elle est précise

et exacte, les rapports et les proportions? qui non seulement enregistre, mais unit et classe? Autant de fortes raisons, indépendamment des arguments pratiques, qui ne perdent aucun de leurs droits, pour donner à l'étude de la langue maternelle la valeur philosophique d'une nécessité éducative.

Sur les langues classiques, on discute. Pourtant il est indispensable de les apprendre, d'en apprendre au moins une, pour beaucoup de motifs accessoires, et pour un motif essentiel : pour que l'enfant sorte de lui-même; pour qu'il ne tienne pas son propre monde et sa propre pensée comme le centre de l'univers; pour qu'il acquière au moins le respect de ce qu'il ne peut directement connaître et sentir. Or, à la différence de toutes les civilisations modernes, l'antiquité lui offre un état de l'âme humaine définitivement fixé, et qui peut ainsi servir de terme de comparaison avec tous les autres — point de repère pour les expériences successives. Les Grecs et les Latins ont exprimé tout ce que l'esprit contenait, avant l'apport du christianisme; c'est le sommet d'une évolution; c'est en même temps un arrêt. Ce que les langues et les littératures vivantes ont d'indécis dans leur contour, précisément parce qu'elles sont vivantes; les flottements, les hésitations d'un vocabulaire que chaque jour transforme; les éléments insaisissables d'une pensée encore en élaboration : rien de tout cela ne se rencontre dans les littératures mortes. L'enfant qui les étudie peut se reposer sur elles comme sur un élément solide et immuable. Elles constituent le lest de son esprit. C'est seulement après s'en être chargé qu'il pourra naviguer sûrement à travers la variété et la complexité du contemporain. Il est salutaire que la multiplicité infiniment nuancée des idées et des sentiments, solidaire de la spécialisation des peuples, soit ramenée pour chaque génération qui vient au monde à des origines simples et communes : la valeur éducative des langues anciennes est là.

La géographie, encore, devrait avoir dans l'enseignement secondaire une place considérable — plus grande, sans comparaison, que celle que les programmes lui accordent aujourd'hui. Elle est la puissante auxiliaire des humanités, en ce qu'elle apparente toutes les sciences. On sait le caractère nouveau qu'elle a pris ces dernières années; ceux qui se la représentent encore comme une

mnémotechnie aride, dont l'utilité principale était de distinguer les préfectures et les sous-préfectures, retardent. Elle est géologie, minéralogie, botanique, zoologie; au terme de son évolution, elle devient même géographie humaine. Elle est la science de tout ce que la terre, de tout ce que le monde recèle ou produit au jour : aussi les résultats des activités particulières convergent-ils vers elle. Elle les synthétise sans lois factices, ramenée qu'elle est, à chaque instant, à l'observation du détail. Précise sans être sèche, elle se vante d'être à la fois science et réalité.

On s'étonnerait qu'aucune part ne fût laissée aux langues modernes; on s'étonne déjà, peut-être, qu'elles viennent si tard. Elles viennent tard, et à dessein : pour qu'elles aient une valeur éducative, il faut qu'elles trouvent un esprit déjà formé, capable de juger et de comparer, sans se disperser et s'éparpiller; un esprit assez mûr pour ne pas s'égarer au milieu des données contradictoires que des pays différents vont lui présenter. Ce sont toujours les principes qui nous guident : la question n'est pas d'exprimer les mêmes choses, avec les mêmes mots, en français, en anglais, en allemand. Nous formons l'homme moral, auquel nous voulons apprendre qu'on ne peut pas exprimer des concepts identiques, suivant qu'on est Français, Anglais, ou Allemand; et que le vocabulaire a fidèlement enregistré des façons dissemblables de penser et de sentir. Chaque langue interprète une civilisation dont elle est comme le vêtement; elle traduit un ensemble de mœurs : on doit l'entendre, autant que possible, dans le pays même où elle est pratiquée, pour la rapporter à ses sources et comprendre son caractère. Quelle utilité profonde les jeunes gens ne retireraient-ils pas d'un séjour à l'étranger, si cet idéal (qui, remarquons-le, se rapproche tous les jours de la réalité, par la facilité des communications et par le changement de nos habitudes casanières) devenait le complément nécessaire de toute éducation! Quelle riche moisson ne rapporteraient-ils pas, moissonnée de leurs bras, des pays du Midi ou de ceux du Nord! Ce seraient les qualités fondamentales des peuples, que leur raison désormais formée pourrait saisir, et retenir. La France, à son tour, recevrait par un juste échange les jeunes étrangers, et leur prêterait la vertu de son génie éducateur. On ne fonderait pas ainsi l'internationalisme, mais l'interpatriotisme.

Alors, seulement alors, on en viendrait à l'histoire et à la philosophie. « Ces études se feraient avec plus de maturité, et par conséquent avec un meilleur fruit, parce que toute l'instruction, toute l'éducation antérieures, les auraient fait désirer et les auraient préparées. Une forte éducation morale, une intelligence pénétrante des belles expériences humaines fixées dans les langues antiques, ou palpitantes dans nos littératures modernes, une culture géographique fondée sur la connaissance de son propre pays et complétée par celle d'un ou deux pays étrangers, permettraient enfin à l'enfant de faire une solide psychologie, et de critiquer, sans fausse complaisance comme sans irrespect, les notions morales et religieuses dont il aurait jusqu'alors vécu ; — ainsi, au temps voulu, sa liberté interviendrait, et, quel que fût son choix, justifierait ceux qui, d'abord, aurait communiqué à son enfance leur idéal. L'histoire lui ferait connaître la place de son pays dans le monde : à toutes les affections dont son cœur se serait enrichi depuis les premiers soins reçus au berceau, il joindrait alors celle du patriotisme.... »

Désormais l'enfant serait devenu homme. Il retournerait à la famille, d'où tout part, et où tout doit revenir ; le moment serait arrivé pour lui d'en fonder une à son tour. Ce serait « l'épreuve suprême des principes ».

III

Il y a là des idées paradoxales, qui ne laisseront pas d'étonner — au moins aujourd'hui : car demain, elles seront peut-être réalisées. Il est paradoxal de demander qu'on enseigne le dessin avant l'écriture : et pourtant, on le fait dans un pays qui ne passe pas pour barbare, le Japon. Il est paradoxal de demander qu'un professeur donne des enseignements variés : et pourtant, c'est le souhait que formule dès maintenant la commission chargée de réformer l'enseignement secondaire en Italie. Il serait désirable, dit son rapport officiel, que l'italien, le français, l'histoire, la géographie, la psychologie, fussent confiés à un seul maître : il ferait concorder les résultats de ces sciences, pour inculquer aux élèves moins des connaissances, qu'une méthode et une discipline.

N'est-il pas possible de traiter la géographie — nous citons toujours les termes du rapport — comme un élément de formation et de culture? Par la géographie, l'éducateur n'éveillera-t-il pas le souci de la précision et de l'exactitude? la curiosité qui dépasse les limites étroites du milieu local? le sentiment de la nature? — Nous saisissons ici, sur le vif, les faits en train de se rapprocher de l'idéal. Passons donc sur les paradoxes : après tout, ce qui est paradoxal, c'est peut-être la façon dont on enseigne, et non pas dont on devrait enseigner.

Signalons plutôt, par un contraste surprenant avec ses nouveautés hardies, un certain esprit traditionaliste qui imprègne tout le livre de M. Legendre, et dont les affirmations ne vont pas sans quelque excès. « Réformons les hommes, et pour cela ne point bouleverser les traditions, c'est la sagesse même! Nous n'avons pas le droit de ne pas utiliser le passé. La tradition, avant de subir la critique de notre intelligence, a subi l'épreuve des faits. Si la superstition du fait accompli est dangereuse, celle du préjugé révolutionnaire l'est plus encore. Justifier, par des arguments nouveaux, certaines pratiques anciennes, c'est parfois faire une bonne œuvre, et même une œuvre nouvelle. Car, sous une apparence identique, la différence est énorme entre un système suivi par routine, ou vivifié par nos plus nobles passions, par nos pensées les plus actuelles. Les règles les plus fécondes de la pédagogie sont celles qui sont à la fois les plus antiques et les plus actuelles. » C'est en ces termes que l'auteur s'explique lui-même: et assurément on ne saurait mieux dire. Mais ne mêle-t-il pas, à ce respect du passé, des préoccupations confessionnelles? Et si larges qu'on puisse les supposer chez lui, sont-elles de mise ici? ne risquent-elles pas, à tout le moins, de faire dévier le problème de l'éducation?

Nous savons bien aussi à qui le livre ne plaira pas sans quelque réserve : à ceux qui aiment, dans une composition, l'ordre rigoureux du détail. Tant de questions accessoires sont soulevées, tant de nuances délicates sont indiquées, chaque page est si riche, si pleine, si dense, que le développement de l'idée centrale en est retardé quelquefois. L'ordonnance méthodique est rompue par des digressions — au moins en apparence. Car la logique est intérieure; le soutien du livre, c'est la vigueur d'un esprit assez sûr

de lui-même pour prendre des sentiers de traverse parce qu'il sait bien qu'il ne s'égarera pas. Il finit toujours par revenir au grand chemin, chargé de toutes les fleurs cueillies en route : c'est le lecteur qui en profite. Rien de moins académique, en somme, que ce « mémoire » né pour répondre à la question d'une Académie, et couronné par elle ; rien qui corresponde au caractère régulier, un peu solennel et froid, que ce mot éveille dans les esprits français, à tort ou à raison. Et de même, ce livre d'un normalien pourrait être celui d'un autodidacte. Ce n'est pas dans les salles de conférence de la rue d'Ulm, j'imagine, que l'auteur a connu Rimski Korsakoff, qu'il a voué à César Franck un culte pieux, et qu'il a pu citer M. Debussy comme une autorité pédagogique. Il faut qu'il ait pris sur les grandes routes de l'Europe son amour pour Oxford et sa passion pour l'Espagne. Il est l'intime ami de gens illustres que nous ne connaissons pas, nous autres profanes : comme ce Victorin de Feltre, qui éduquait les jeunes gens de Mantoue vers 1425. Son goût même, son goût n'a rien d'universitaire ; sa manière est ou bien très rude, ou bien très délicate, rarement moyenne ; coups de boutoir et caresses. On le taquinerait volontiers sur certains traits qui dépassent la mesure. Nous n'aimons guère, pour notre compte, un jeu de mots comme celui-ci : « Dans les classes où l'on ne connaît pas la faim (pas d'autre faim, du moins, que l'*auri sacra famus*)... » ; et encore moins telle boutade, qui ressemble trop à la déclamation d'un journal de parti : « Une thèse grossièrement simpliste oppose l'autorité à la liberté.... Cette thèse florissante sous les régimes politiquement ou intellectuellement tyranniques, qui l'engraissent de leur fumier... » — Détails rares, d'ailleurs ; exceptionnels ; et noyés dans une foule d'exquises qualités.

En effet, à cette noblesse de principes, dont nous avons essayé de marquer la haute valeur ; à cette originalité superbe, qui dédaigne le conventionnel et le banal, s'ajoute le charme. Irons-nous jusqu'au bout de notre pensée ? Ceci est un livre de poésie : il va sans dire que nous n'entendons point par là les lignes rimées, qui couvrent aujourd'hui tant et tant de papier. La poésie du rythme n'est qu'un surcroît : il y a d'abord celle de l'esprit, celle du cœur, celle de l'imagination ; et de ces trois là, aucune ne manque ici.

Celle de l'esprit. — Les poètes savent que le réel le plus vrai, c'est encore l'idéal : de même que l'homme le plus vraiment homme n'est pas le sauvage de la nature, mais celui qui réalisera le plus complètement toutes les données de son être, c'est-à-dire le plus parfait. Ils expriment donc l'idéal; ils le dégagent de la matière, pour que tout le monde le voie; et beaucoup d'âmes, guidées par eux, finissent par le voir en effet; et quelques-unes finissent par le suivre. De la même façon, notre auteur dégage les grandes idées qu'enferme le problème de l'éducation; et s'il plane, c'est pour que les autres aient envie de s'élever. En ces matières, il faut cette belle confiance en l'œuvre de demain, que la pensée commence, précédant l'action. Il faut cette faculté de respirer à l'aise dans une atmosphère plus pure que celle de tous les jours; il faut la poésie des idées pures. C'est celle de Platon; et, sans remonter jusqu'à ces mythes divins, dans lesquels il voyait la seule réalité, c'est celle de Sully-Prudhomme :

Je pousse mon esprit en haut vers la lueur....

La poésie du cœur, ensuite. — M. Legendre a l'amour de l'enfance à un degré où on le trouve rarement dans notre littérature; il en possède à la fois la connaissance et l'intuition. Il a observé ces petits êtres d'un œil perspicace et attendri; il a saisi tout le charme de leur faiblesse, tout le mystère de leur devenir. Il sait de quel ton celui-ci, un jour qu'il était malade, disait à son père : « Alors tu ne veux pas me guérir? »; et comment cet autre fut blessé par une injustice, à l'âge où on ne le soupçonnait pas capable d'éprouver un sentiment : les parents ne l'ont pas vu; mais lui, qui savait regarder, l'a deviné. Il est entré au paradis terrestre des tout petits; et il s'est fait petit lui-même, pour ne pas troubler leurs jeux. Il a commencé une éducation, il l'a suivie, il l'a achevée, avec une inlassable patience, faite d'amour; après s'être baissé jusqu'à son élève, il l'a grandi jusqu'à lui. Toute la poésie de la frêle plante humaine qui germe, croît, et fleurit, il l'a rendue avec la spontanéité, le naturel, et comme l'innocence de la vie.

Enfin, celle de l'imagination. — C'est un caractère de la philosophie de M. Bergson, dont on saisit ici la forte influence, qu'elle a rendu aux sens leurs droits; que pour penser, on ne croit plus

nécessaire, au préalable, de se rendre aveugle et sourd; que le chercheur ne considère plus l'univers comme un cabinet de travail obscur, tout rempli de livres; qu'on écoute, qu'on regarde les harmonies naturelles, sans remords. L'image n'est même plus un ornement qu'on applique par caprice, au hasard, sans qu'elle coïncide toujours bien avec l'idée qu'elle doit recouvrir. Image et idée sont les deux aspects inséparables de la même vérité. Aussi cette pensée forte, solide et serrée, si admirablement vigoureuse, qu'on est souvent obligé de la reproduire intégralement, faute de pouvoir la résumer, est comme toute chargée de visions, de sons, et de parfums. Elle est lyrique. Nous n'exagérons rien; nous ne voulons pas qu'on nous fasse crédit : donnons des preuves, nécessaires quand on parle de lyrisme à propos de pédagogie! S'agit-il de montrer les ressources que possède l'enfant, pour apprendre les premières notions nécessaires à son existence? Voici comment s'organise l'image :

« Or, voyez la campagne au temps de Pâques : terre et ciel nus. La richesse de l'enfance est comme celle d'une bonne terre, que les regards sans pénétration ne voient pas avant le printemps. Cette terre, qui paraît nue et pauvre, produira, bien cultivée, des couleurs, des odeurs, des saveurs délicieuses; elle enferme en elle la possibilité d'une gamme infinie de qualités exquises, la surface seule manquera à sa prodigalité. »

Pour traduire cette idée, que les petits, n'étant pas soucieux de l'usure du temps, l'emploient sans compter :

« Les enfants, au milieu du courant immense qui les emporte, trop petits pour voir les rives et pour mesurer le mouvement, ne sont pas inquiets du temps qu'ils dépensent : l'homme, qui a vu fuir les rivages, croit toujours entendre gronder la cataracte finale.... »

Telles sont les preuves; il serait aisé de les multiplier. Mais la qualité dispense ici du nombre; elles suffisent sans doute, pour qu'on voie dans ce livre un des plus profondément originaux qu'on ait écrits depuis longtemps sur les choses de l'éducation. Puisqu'il s'agit de pédagogie, rappelons-nous la parole des maîtres : « Quand une lecture vous élève l'esprit, et qu'elle vous inspire des sentiments nobles et courageux, ne cherchez pas une règle pour juger de l'ouvrage : il est bon, et fait de main d'ouvrier. »

PAUL HAZARD.

Enseignement professionnel et Apprentissage[1].

L'année 1911 sera marquée dans l'avenir d'un caillou blanc par l'industrie et le commerce français. Après une série de quatre conférences retentissantes à la Ligue de l'Enseignement, les vœux adoptés par le récent Congrès de Roubaix, repris et complétés par le XXXIe Congrès de la Ligue à Bordeaux, ont précisé la question qui passionne depuis si longtemps les producteurs français et ceux qu'inquiètent les progrès économiques de nos rivaux.

Enfin, les récents décrets pris sur l'initiative du Ministre du Commerce et le projet de loi, annoncé par le Ministre de l'Instruction publique, sur l'enseignement complémentaire, nous acheminent vers les réalisations.

L'opinion publique, longtemps résistante, d'abord parce qu'elle ignorait les données de la question, ensuite parce qu'elle n'était pas satisfaite des remèdes qu'on lui proposait, est maintenant éclairée et résolue.

Pour les historiens futurs, il sera intéressant d'étudier les étapes de notre rénovation sur le terrain de l'enseignement professionnel.

D'abord, des voix isolées de pédagogues comme M. Gréard, d'ouvriers comme Corbon et Denis Poulot, signalent les dangers que font courir au pseudo-apprenti les conditions de l'atelier

1. Consulter : *Rapport de la délégation nommée par le Conseil municipal de Paris pour l'étude de l'Enseignement professionnel en Suisse, Autriche-Hongrie et Allemagne.*

L'Enseignement technique industriel et commercial en France et à l'étranger, par Astier et Cuminal.

L'Enseignement professionnel au XXXe Congrès de la Ligue de l'Enseignement, par J. Baudrillard (*Revue Pédagogique* du 15 novembre 1910).

moderne. A cette période, c'est un souci d'éducation qui inspire les réformateurs. Les conséquences économiques du mal n'apparaissent pas encore.

Mais les affaires deviennent difficiles et les statistiques nous apprennent qu'elles le sont cependant moins pour nos concurrents. L'inquiétude nous prend. C'est l'époque des enquêtes à l'étranger. Elles nous révèlent des faits extrêmement inquiétants. Ignorants de ces faits, nous nous serions habitués à notre mal, mais il nous est insupportable de savoir de source certaine que nos voisins se sont guéris du même mal, et, l'amour-propre aidant, nous paraissons enfin décidés à le vaincre à notre tour.

*
* *

Les données du problème sont assez simples.

Il existe en France environ 7 à 800 000 jeunes gens des deux sexes employés aux besognes du commerce et de l'industrie. On s'accorde à penser qu'actuellement leur apprentissage laisse beaucoup à désirer, quand il n'est pas inexistant.

Les former entièrement, complètement, dans des écoles spéciales est une solution qui ne peut être envisagée en raison de son coût financier.

C'est donc l'atelier, le bureau, la pratique des métiers et des affaires qui feront le gros de la besogne. D'où nécessité de rénover l'apprentissage.

Mais la pratique ne peut tout faire. L'apprentissage d'autrefois renaîtrait-il de ses cendres qu'il ne suffirait pas à donner à l'industrie et au commerce le personnel qu'exige notre époque. D'où nécessité de créer des cours appropriés, complétant ce que l'apprentissage — proprement dit — a d'insuffisant.

En dernière analyse, le problème se résume donc ainsi :

Rénover l'apprentissage, le compléter dans des cours de perfectionnement.

*
* *

Il y a plus d'un demi-siècle que l'apprentissage est en décadence en France. Ni les constatations faites, ni les plaintes proférées, ni les prévisions prophétiques des conséquences fâcheuses

qui devaient en résulter pour notre pays, n'ont pu empêcher le mal de s'aggraver.

Pendant longtemps, la facilité relative de dresser à la conduite des machines de simples manœuvres, hier cultivateurs ou employés, a pu faire illusion quelque peu. Si l'industrie avait besoin de traceurs, de contremaîtres, de monteurs, elle s'en procurait parmi les élèves sortis d'écoles techniques, ou encore en province, car l'apprentissage subsistait dans quelques ateliers familiaux, ou enfin parmi ses ouvriers les plus intelligents et de volonté tenace qui finissaient par apprendre à lire un dessin, à faire un croquis, à exécuter un tracé.

Mais il fallut bientôt se rendre compte que l'ouvrier qualifié [1] était de meilleur rendement, tout bien considéré, que le manœuvre même dressé à la conduite d'une machine. Bien plus, on reconnut la nécessité pour une industrie quelconque, de posséder une proportion variable mais toujours assez forte de semblables ouvriers, dans l'effectif total.

Ainsi, l'industrie électrique s'étant développée rapidement dans la région du sud-est, les industriels furent obligés de faire appel à la main-d'œuvre suisse faute d'ouvriers et de contremaîtres français pourvus de connaissances suffisantes.

En 1905, M. Alfassa citait l'opinion d'un grand orfèvre parisien : « Pendant quelques années, nous vivrons sur la réserve d'artisans formés à la faveur d'autres mœurs, mais après leur extinction, quels remplaçants leur donnerons-nous, si nous n'en formons plus? »

En 1902, une enquête sur l'apprentissage fut faite dans les Conseils de travail de Paris. Les tailleurs sur mesure déclarèrent que les ouvriers venaient presque tous des départements ou de l'étranger.

Les fourreurs et pelletiers fixaient à 80 p. 100 l'élément étranger contre 20 p. 100 d'ouvriers français.

Le président du Conseil de la fabrication des articles de chauffage et d'éclairage évaluait à 33 p. 100 la proportion des étrangers dans son industrie.

---

1. On appelle ainsi en Suisse, aux États-Unis, en Belgique, etc., l'ouvrier qui a fait un apprentissage régulier et complet. En tout pays, l'ouvrier qualifié gagne bien sa vie et ne craint guère le chômage.

Enfin le Conseil de l'imprimerie typographique et de photographie exposait que l'étranger envoie de nombreux ouvriers instruits et capables, que les patrons sont dans l'obligation de prendre au détriment de nos nationaux.

Les faits analogues sont innombrables.

Aujourd'hui, la nécessité de former des apprentis est reconnue, en principe du moins, du monde patronal. Il reste à créer une législation qui s'en inspire.

C'est à quoi visent les vœux suivants votés par les Congrès de Roubaix et de Bordeaux :

Que les pouvoirs publics fassent disparaître de nos lois et en particulier de la loi de 1900[1] *les dispositions pouvant nuire à l'apprentissage ;*

. . . .

Que soient fixées les obligations réciproques imposées aux chefs d'entreprises et aux apprentis de manière à donner à chacune des parties la garantie que l'apprentissage ne lui sera pas dommageable ;

Qu'un contrat les lie les uns aux autres pendant sa durée;

Qu'il soit remis des certificats de fin d'apprentissage qui auront pour but unique de libérer les parties de leurs obligations;

Que des examens d'apprentis soient organisés pour délivrer des diplômes pouvant constater la capacité professionnelle des enfants;

Que le contrat d'apprentissage interdise au patron de spécialiser l'apprenti dans une des branches de son industrie et l'oblige, au contraire, à le faire travailler successivement dans toutes les branches.

Tous ces vœux sont la sagesse même.

Mais ils n'imposent pas aux chefs d'entreprise l'obligation de prendre des jeunes gens comme apprentis. De sorte que nombre d'ateliers ou de maisons de commerce pourront user le personnel actuel sans en former un de remplacement.

Cette face de la question a inspiré à M. Villemin, président de la Chambre syndicale du bâtiment, une proposition fort ingénieuse qu'il a exposée à la Ligue de l'Enseignement et dans nombre de conférences à Paris et en province.

---

1. La loi de 1900 oblige les patrons qui emploient, en même temps que des adultes, des enfants de moins de dix-sept ans, à limiter à dix heures la durée de la journée de travail.

M. Villemin demande que tout chef d'entreprise, d'industrie ou de commerce soit obligé par la loi de former un certain nombre d'apprentis au prorata de son effectif ouvrier. De cette façon, on n'aurait plus à craindre que les travailleurs vieillis ou décédés ne soient plus remplacés, au moins tête pour tête, par d'autres travailleurs jeunes. L'armée du labeur national se recruterait ainsi obligatoirement comme l'autre.

Les infractions à la loi seraient punies d'amendes qui serviraient à créer des écoles spéciales d'apprentissage.

Le système est cohérent et si, actuellement, il étonne ou surprend, nous croyons qu'on s'y habituera et que cette *conscription* d'un nouveau genre sera facilement acceptée.

En Allemagne, où l'éducation patronale est plus avancée qu'en France, on ne paraît pas craindre une diminution de l'effectif total des apprentis. La loi, loin de fixer un nombre minimum d'apprentis pour un atelier déterminé comme le voudrait M. Villemin, prévoit un maximum que l'employeur ne pourra dépasser. Le législateur a voulu prévenir l'exploitation de la jeunesse résultant de la constitution d'équipes mixtes d'ouvriers et de *petites mains*.

En Suisse, certains cantons ont voté des lois plus ou moins analogues. Mais la rénovation de l'apprentissage y est surtout due à la propagande inlassable de l'*Union suisse des arts et métiers*. On peut dire qu'elle a réussi à convaincre employeurs et familles de la convergence et de l'accord de leurs intérêts.

Les vœux précités demandent qu'une loi indique les obligations réciproques des chefs d'entreprise et des apprentis et qu'un contrat les lie pendant la durée de l'apprentissage. Et, précisant plus loin les devoirs de l'employeur, ils demandent que l'apprenti ne soit pas spécialisé, mais qu'il travaille successivement dans toutes les branches de l'industrie du patron.

C'est très prudent. Actuellement, un apprenti peut être exploité comme petite main et rapporter un gain plus ou moins considérable à son patron sans acquérir la possession d'un métier. Par contre, il peut quitter son employeur à tout moment et entrer au service d'un autre. On peut dire que les conditions actuelles du travail font souvent une dupe du patron consciencieux qui forme convenablement des ouvriers.

Les vœux de Roubaix et de Bordeaux sont également sages en demandant la création de certificats de fin d'apprentissage et d'examens d'apprentis donnant lieu à la délivrance de diplômes.

Mais ils sont muets sur la question de surveillance de l'apprentissage proprement dit. Et, d'autre part, qui dressera le contrat type d'apprentissage? Qui dirigera les examens finals et en établira les programmes?

Sur tous ces points essentiels, la législation allemande est remarquable de libéralisme. Elle établit les principes, les directions et s'en remet à des organismes locaux, chambres de métiers, chambres de commerce, composées de patrons et d'ouvriers *élus* par leurs pairs, pour prévoir et réglementer. Et, d'avance, à ces règlements, elle donne force légale, même dans leurs parties coercitives. Ce n'est pas d'ailleurs la dernière fois que nous constaterons, dans la législation allemande, ce souci décentralisateur qui donne à des collectivités locales droit et pouvoir de direction et de décision.

On peut hardiment prévoir que si le législateur français veut tout régler de haut et de loin dans une question qui comporte tant de modalités diverses, qui exige tant de bonne volonté et d'initiative des parties en cause, son œuvre sera vaine.

Au surplus, les organismes locaux à créer ou à utiliser s'ils existent déjà, auront à poursuivre leur action au dehors de l'atelier ou du bureau dans les cours de perfectionnement.

*
* *

Mais, dira-t-on, l'apprentissage rénové avec un contrat à l'origine, un certificat ou diplôme à son terme, une règle et un contrôle du travail dans l'intervalle, cet apprentissage donnera d'excellents ouvriers à qui des cours de perfectionnement ne seront pas nécessaires.

Les conditions actuelles du commerce et de l'industrie ne permettent guère aux nations modernes de se tenir pour satisfaites à si bon compte.

Y a-t-il, par exemple, des professions qui s'apprennent mieux par l'exemple des aînés et la pratique que celles d'employés d'hôtel et de garçons de café. Ces corporations, cependant, ont

découvert récemment que beaucoup d'emplois et les meilleurs étaient occupés à Paris par des étrangers, allemands et suisses. Cette invasion pouvait être prévue.

Paris devient de jour en jour une ville cosmopolite. Les étrangers aiment de plus en plus à être servis dans leur langue et donnent la préférence aux maisons où le personnel est polyglotte. D'autre part, cette clientèle circule beaucoup, fait des comparaisons. D'où nécessité pour les propriétaires d'hôtels de choisir un personnel instruit, intelligent, appliqué à satisfaire la clientèle.

Or, en Suisse, en Allemagne, à Vienne, les cours à l'usage des hôteliers sont nombreux et prospères. A Vienne, en 1903, il existait une vingtaine de cours et une école spéciale à deux années pour hôteliers et cafetiers. L'ensemble recevait plus de 2 000 élèves apprenant, outre les langues vivantes et surtout le français, la comptabilité spéciale (change, etc.), le service, des notions sur la cuisine, la cave, etc.

Nul doute que des employés, formés par la pratique dans d'excellentes maisons, ne reçoivent de tels cours une sensible amélioration de leur valeur professionnelle.

Nous inspections récemment l'école de coiffure dirigée par le syndicat des coiffeurs de Paris. Nos guides n'étaient pas sans inquiétude au sujet des conséquences de l'ignorance des langues vivantes de l'immense majorité des garçons coiffeurs de Paris.

Une corporation qui a toujours passé en France pour être sans rivale est celle des voyageurs de commerce. Et pourtant, sur le marché étranger, elle ne peut lutter contre ses concurrents allemands et des craintes sérieuses peuvent être conçues en ce qui concerne le marché national. C'est que le voyageur allemand a passé par des cours ou des écoles où, avec des langues vivantes, il a étudié l'origine et la fabrication des marchandises qu'il vendra. Il sait parler à son client un langage technique exact et non approximatif, discuter des modifications du produit entraînant des changements de procédés de fabrication, etc. Et toutes ces études développent son intelligence, affinent son esprit, en font un homme cultivé avec qui on a plaisir et profit à s'entretenir.

D'autre part, n'est-il pas évident que la connaissance du dessin, d'une technologie raisonnée augmente, toute chose égale

d'ailleurs, la valeur d'un ouvrier, et par voie de conséquence les possibilités de triomphe dans la lutte économique d'une industrie pourvue abondamment de tels éléments producteurs.

*
* *

Si les connaissances que donnent des cours de perfectionnement et qu'ils sont seuls à pouvoir donner, sont si nécessaires, il convient de les assurer à tous les apprentis du commerce et de l'industrie, même, au besoin, par contrainte légale.

L'opinion publique, en France, a été longtemps réfractaire à l'idée d'obligation [1] en ce qui concerne l'instruction complémentaire; aujourd'hui, renseignée sur la législation étrangère, cédant à la logique, elle se résout aux sacrifices d'argent, de temps et de liberté qu'implique l'obligation.

Les vœux de Roubaix et de Bordeaux, sur ce sujet, sont très explicites :

Que les jeunes gens de moins de dix-huit ans, employés dans l'industrie et le commerce, soient obligés de fréquenter, sauf justification de connaissances professionnelles suffisantes, les cours professionnels qui seront institués autant que possible pendant la journée légale de travail, de manière à ne pas troubler outre mesure le travail de l'atelier ou de l'usine, et que les chefs d'entreprise soient tenus de leur permettre cette fréquentation.

*
* *

Qui exercera dans ces cours le pouvoir de direction?

Grosse question que la Suisse démocratique et l'Allemagne monarchique et hiérarchisée ont résolu nettement par la décentralisation. D'une façon générale, les cours sont créés, administrés et dirigés par des pouvoirs locaux, communes ou comités, ces derniers mi-patronaux, mi-ouvriers issus de l'élection.

Le profit est multiple.

---

1. La Ligue de l'Enseignement a été à la tête du mouvement sur ce sujet. Les congrès d'Angers, de Besançon, de Tourcoing ont émis des vœux en faveur de l'obligation de l'enseignement complémentaire.

Au point de vue professionnel, les cours dirigés de près, s'adaptent mieux aux besoins locaux.

De plus, une commune, une collectivité qui crée et dirige réellement s'intéresse à son œuvre. Jouissant des pouvoirs d'administration du propriétaire, elle s'impose joyeusement des sacrifices considérables et résout localement une question qui fait hésiter les pouvoirs publics d'un pays centralisé.

En Suisse et en Allemagne, les gouvernements subventionnent seulement au lieu de payer la plus grosse part des dépenses: Mais, par voie de conséquence, il n'administrent pas et se contentent de conseiller et de guider.

Croit-on que la ville de Paris aurait fait pour l'enseignement professionnel les sacrifices qu'elle s'impose si elle n'était maîtresse chez elle?

Et le développement actuel de l'enseignement professionnel dans la région du Nord n'est-il pas dû aux pouvoirs d'administration laissés aux municipalités?

Nous avons voulu mettre nettement en lumière ce point essentiel, car il faut bien reconnaître que les précédents législatifs en France ne paraissent pas faire prévoir la décentralisation qui s'impose. L'action du pouvoir central, nous semble-t-il, doit être de provoquer et de conseiller les initiatives, de subventionner les créations et, par ailleurs, de se contenter d'un contrôle aussi peu oppressif que possible.

Ces considérations et d'autres analogues ont inspiré les vœux suivants :

Que l'élaboration des programmes, la direction et la surveillance des cours professionnels soient confiés à des comités locaux d'apprentissage dont feront partie des délégués de chambre de commerce et des chambres syndicales patronales et ouvrières, des représentants d'associations d'anciens élèves, des représentants élus des patrons et des ouvriers, concurremment avec des représentants de l'État et des communes, dans des proportions telles que l'élément professionnel y occupe une place prépondérante.

Que soient reconnus les institutions dues à l'initiative privée qui justifieront remplir toutes les conditions requises pour satisfaire aux exigences de l'apprentissage, avec possibilité de les encourager par des subventions; que soient mis à la charge de l'État ou des

communes les frais de création, d'aménagement et d'entretien des locaux servant aux cours professionnels, les dépenses de fonctionnement étant réparties par moitié entre les chefs d'entreprise d'une part et l'État et les communes d'autre part.

Que les écoles professionnelles et les écoles pratiques de commerce et d'industrie soient utilisées comme centres d'organisation de ces cours auxquels elles pourraient fournir du personnel enseignant, des locaux, des ateliers et du matériel.

Qu'en attendant l'organisation de l'apprentissage par la voie législative sur la base des vœux précédents, les cours de perfectionnement destinés à compléter les cours professionnels actuellement existants, soient encouragés et adaptés aussi utilement que possible aux besoins de l'apprentissage des diverses professions; qu'à cet effet, il soit immédiatement institué des comités locaux, départementaux ou régionaux, composés de représentants des autorités locales, des chambres de commerce et des groupements corporatifs, lesquels seront chargés de concourir à l'orientation professionnelle des cours subventionnés par l'État et à contribuer au développement de l'enseignement technique basé sur les besoins régionaux, en s'inspirant, au surplus, de la loi du 2 novembre 1892 (art. 25) dont l'application n'a été, jusqu'à présent, que partielle.

*
* *

Voilà donc construit, en théorie, hélas! l'édifice dans lequel se formera l'immense majorité de la jeunesse laborieuse du pays.

Au sortir de l'école élémentaire prolongée jusqu'à treize ans au moins, l'enfant, guidé et protégé, apprendra le métier à pied d'œuvre dans les lieux où il l'exercera plus tard et concurremment il suivra, jusqu'à dix-huit ans, des cours qui perfectionneront sa personnalité d'apprenti.

Cependant une fraction assez importante, du reste, de la jeunesse laborieuse, fera son apprentissage dans des écoles véritables, la recevant toute la journée durant plusieurs années [1].

C'est le cas dans tout pays, pour les élèves ingénieurs, sauf peut-être en Angleterre où la formation de l'ingénieur se fait toujours, pour le plus grand nombre, à l'usine.

---

1. En Prusse, on l'évalue au dixième, 40 000 élèves d'écoles contre 360 000 élèves de cours.

L'Allemagne, sur ce point, offre une floraison extraordinaire d'écoles d'ingénieurs.

En outre de sa douzaine d'écoles de hautes études techniques, véritables universités professionnelles de plus en plus fréquentées, elle possède un nombre considérable d'écoles spéciales de toutes sortes, commerce, mines, bâtiment, eaux et forêts, agriculture, génie civil, électricité, mécanique, chimie, etc., etc.

Le nombre de places offert par ces écoles est si considérable que, nulle part, le concours ne se rencontre à l'entrée. La jeunesse allemande ne se trouve donc pas exposée, comme la nôtre par exemple, à des changements d'orientation de carrières démoralisants toujours, dangereux souvent.

Les Allemands, fidèles à leur principe de dépasser les besoins du présent pour suffire à l'avenir, forment donc incessamment des industriels et des commerçants qui, pour vivre, se remuent, créent de nouvelles affaires, développent les anciennes. D'année en année s'accroît l'esprit d'entreprise qui conquiert le monde économique.

Et comme, dans tous les domaines, règne le même désir de faire grand, toutes les possibilités d'activité ont pu se prêter un appui mutuel. La pléthore de jeunes gens propres à tenir de hauts emplois industriels a été corrigée par la pléthore d'hommes aptes au commerce d'exportation, par la création d'une marine marchande dont les ressources sont toujours supérieures au fret disponible, enfin par la hardiesse de banques qui ne craignent pas d'assurer des ressources, d'ouvrir des crédits, souvent avec l'argent étranger attiré par de substantiels intérêts, à des affaires accrues ou nouvelles.

Quelques-unes des écoles supérieures dont nous venons de parler sont des créations d'États, mais la plupart sont dues à l'initiative des villes ou des particuliers. La rétribution scolaire, souvent élevée, y est la règle.

Au-dessous, se rencontre une floraison encore plus nombreuse de *technikums* et d'écoles de commerce plus ou moins prospères. Certains ont plus de 2 000 élèves. Ils forment des chefs de petites et moyennes maisons, des ingénieurs ou des contremaîtres [1].

1. Les Allemands, comme les Suisses, ne craignent pas de créer des écoles pour rénover une industrie défaillante. Ainsi à Nuremberg, à

La France est relativement plus riche en écoles techniques de tout ordre qu'en cours de perfectionnement.

L'énumération en serait longue et fastidieuse et n'apprendrait rien aux lecteurs de la *Revue*.

Cependant un indice de leur insuffisance comme nombre, c'est le succès d'entreprises privées dans ce domaine.

Les cours de commerce, de comptabilité, de sténo-dactylographie pullulent dans les grandes villes et beaucoup sont très prospères.

Des écoles de génie civil, d'électricité, de mécanique s'organisent d'année en année. Et comme leurs créateurs visent des buts plus matériels que la pure philanthropie, il faut croire que ces écoles répondent à des besoins.

Bien qu'ici le besoin crée l'organe, on peut cependant craindre qu'il ne le fasse avec un certain retard et, dans ce domaine, l'initiative de l'État ou des communes peut légitimement s'exercer.

Cependant, c'est avec raison que les Congrès de Roubaix et de Bordeaux n'ont pas étudié la question des écoles techniques, moins urgente à coup sûr que celle de l'apprentissage et des cours de perfectionnement.

*
* *

Le premier de ces Congrès, purement industriel, a laissé volontairement de côté le monde de l'agriculture. Le second, celui de la Ligue, se devait de rester général.

Les solutions qu'il a adoptées pour l'enseignement agricole et ménager sont parallèles à celles que nous venons d'exposer.

L'immense majorité des fils et des filles de paysans et de fermiers apprendra la pratique du métier dans l'atelier familial, je veux dire la propriété ou la ferme paternelle. Et cette pratique n'est pas une petite affaire, car il faut des années pour devenir un fin cultivateur.

Cependant, les connaissances qu'exigent la culture moderne : engrais commerciaux, choix et sélection des semences, sélection

---

Brienz (Suisse) la sculpture sur bois perdait sa clientèle, devenue exigeante au point de vue artistique. Des écoles bien dirigées ont amélioré la fabrication et ramené la prospérité.

du bétail, bonne utilisation du lait, comptabilité agricole, menus travaux de réparation, etc., toutes ces choses seront enseignées dans des cours temporaires, véritables cours de perfectionnement.

Quant à ceux qui voudront et pourront acquérir des connaissances plus complètes, les écoles actuelles et d'autres à créer, si c'est nécessaire, leur seront ouvertes.

*
* *

Nous pouvons donc concevoir la marche, vers la conquête d'une profession, de l'immense armée des deux sexes sortant chaque année de nos écoles.

Une faible partie, un dixième des garçons, beaucoup moins pour les filles, entre dans des écoles supérieures ou moyennes d'industrie, de commerce ou d'agriculture.

La très grande majorité partage son temps d'apprentissage en deux parties : la plus longue est consacrée à l'atelier, au bureau, aux champs; la plus courte est le séjour de l'apprenti au cours de perfectionnement.

Les deux parties sont, du reste, de pareille importance. Sans cours de perfectionnement, l'apprentissage proprement dit est incomplet et insuffisant. Sans apprentissage réel à la base, le cours de perfectionnement n'est qu'un trompe-l'œil, car on ne perfectionne que ce qui existe déjà.

Les deux choses doivent donc être liées, et l'expression *cours de perfectionnement* dit bien ce qu'elle veut dire.

J. Baudrillard.

Revue des Livres de Pédagogie[1].

La pédagogie expérimentale et les laboratoires de pédagogie sont à la mode, et il nous manquait un compendium français de cette science nouvelle. Malgré son titre, le livre de M. Richard n'est pourtant pas un manuel de laboratoire, ni même un résumé des travaux entrepris en Allemagne, en Belgique, etc., avec des statistiques, des courbes et des diagrammes. On y trouvera seulement une discussion des postulats ou des conditions de la pédagogie expérimentale, et surtout l'exposé des idées de l'auteur sur la philosophie de l'éducation. L'intérêt n'en est pas moindre, tant s'en faut; mais ce n'est pas ce que le titre semblait promettre, et le manuel attendu nous manque encore.

Sur la valeur pratique de la science des laboratoires, M. Richard se range à l'avis de W. James; et c'est autre chose qu'il appelle pédagogie expérimentale, à savoir « la théorie expérimentale de l'éducation rattachée à la sociologie autant qu'à la psychologie », car le travail des laboratoires est limité aux fonctions physiques ou

---

1. G. Richard, *Pédagogie expérimentale* (Bibliothèque de psychologie appliquée publiée sous la direction du D[r] Toulouse), 1911, Doin, 322 p. — Parisot et Martin, *Les Postulats de la pédagogie*, 1911, Alcan, 188 p. — M[lle] Dugard, *L'Évolution contre l'éducation*, 1910, Hachette, 117 p. — Delvolvé, *Rationalisme et tradition*, 1910, Alcan, 180 p. — Wagner, *Par le Sourire*, 1910, Hachette, 302 p. — Abbé Mocquillon, *L'Art d'être un homme*, 1911, Bloud et C[ie], 468 p. — Poirson, *La Co-éducation*, 1911, Paulin, 279 p. — Delwaille, *La Chalotais éducateur*, 1911, Alcan, 225 p. — Bornecque et Lefèvre, *Rousseau, Sophie ou la femme*, 1909, Berlin, Weidmann, 179 p. — Brémont, *Lectures de pédagogie pratique*, 1911, Delagrave, 572 p. — D[rs] Philippe et Paul-Boncour, *L'Éducation des anormaux*, 1910, Alcan, 209 p. — D[r] Bridou, *L'Éducation des sentiments*, 1911, Doin, 400 p. — D[r] Ghidionescu, *Moderne pädagogische Strömungen in Frankreich*, 1910, Langensalza, Beyer, 193 p. — M. Wundt, *Probleme der Völkerpsychologie*, 1911, Leipzig, Wiegand, 120 p. — La Instrucción pública primaria en la República Oriental del Uruguay, 1911, Montevideo, Baneiro. — Catalogue du matériel scolaire dans la République orientale de l'Uruguay, 1910, *ibid*.

sensibles considérées surtout à l'état morbide. Et ses spécialistes tendent à absorber la pédagogie dans l'hygiène scolaire. De plus, les techniciens de la psychométrie ne sont d'accord ni sur les données de leurs expériences, ni sur les conclusions pratiques. M. Richard le montre brièvement à propos de la fatigue, de la puberté, de la suggestibilité, etc.; et il dénonce, comme il a été fait souvent ici même, l'insuffisance des résultats. On s'étonne toutefois qu'il laisse de côté quelques-uns des principaux représentants de cette psychologie ou pédagogie quantitatives; sa bibliographie même omet des noms comme ceux de Claparède et Joteyko, des revues comme les *Archives de psychologie* et la *Revue psychologique*, le livre de J. Sully, *Teacher's Handbook of psychology*, etc. En tous cas, c'est avec raison qu'il se refuse à tout ramener aux formes inférieures de l'éducation et au dressage automatique. Il fait justice de cette thèse simpliste pour laquelle l'éducation consiste à faire passer le conscient dans l'inconscient, la volonté dans l'habitude. La véritable psychologie évolutive, base de la pédagogie, est celle qui reconnaît, au contraire, dans la conscience, l'attention, la volonté, les formes normales du moi, son initiative et son effort partout présents, et jusque dans la mémoire une démarche de l'esprit irréductible à la matière.

D'autre part, du point de vue sociologique, l'éducation est chez chaque peuple une récapitulation abrégée de la civilisation antérieure. Pourtant elle est autre chose aussi, puisque M. Richard ne fonde pas la pédagogie sur la sociologie seule. Mais sociologie et psychologie sont d'accord; la loi du devenir social est celle du développement de la personnalité. C'est ce que nous enseigne la psychologie positiviste, depuis celle d'Auguste Comte jusqu'à celle, plus précise et plus vraiment positive, de M. Baldwin. Elle réconcilie la formation de la personne avec l'adaptation de l'individu, à la fois unité sociale et produit social, à l'existence collective. Mais, faut-il, en vue de ce but même, retarder le développement individuel ou hâter la récapitulation? Traditionalistes et « futuristes » se disputent la solution. Nous en sommes encore à un compromis assez vague, qui du moins considère la précocité intellectuelle comme anormale, et refuse d'écarter de cette récapitulation abrégée la poésie et

la religion. « Nous savons déjà, dit M. Richard, que le principe de cet art est l'identité profonde de la culture intellectuelle et de l'éducation de la volonté, puisque l'attention vraiment volontaire est la plus haute manifestation du vouloir. » Cela suffit-il pour identifier ces deux formes de la culture? On en peut douter; et en tous cas il n'est point évident que toute l'éducation doive se faire par l'instruction; on pourrait aussi bien renverser les termes. Mais toute la théorie est celle d'un disciple de Herbart.

La seconde partie du livre, après un bref historique où s'affirme l'admiration de Pestalozzi et de Herbart, expose les méthodes de l'éducation, qui ne seront point, on le prévoit, celles des laboratoires, bien que la psychologie quantitative se réclame de Herbart. Ni l'esthésiomètre ni l'ergographe ne seront juges d'une méthode d'enseignement. Fort bien; mais d'autres moyens de contrôle comme ceux de Binet sont bien vite écartés; et surtout on ne voit pas comment on trouvera un contrôle précis dans la sociologie, c'est-à-dire dans l'histoire. Sans doute un type d'éducation correspond en général à un type social. Mais comment savoir quel est au juste son rôle, dégagé des causes profondes de cette corrélation? Où est ici la démonstration véritable qui isole l'objet de l'expérience? Est-il bien juste, d'autre part, de faire dater de Pestalozzi ou de Herbart toute méthode active, d'attribuer au succès de leur pédagogie « la vie normale du type social qui repose sur la responsabilité de l'individu »? Est-ce bien à cela qu'aboutit logiquement l'intellectualisme, assez inconsistant du reste, de Herbart? Un moralisme, celui de Kant ou un autre, n'en serait-il pas aussi bien le principe? Plus précis est le contrôle qu'on demande à l'observation de l'enfance criminelle. On y voit, suivant M. Richard, les résultats de l'absence d'éducation. Mais cette criminalité n'a-t-elle pas d'autre cause? Faut-il dire que « la vraie nature de l'enfant ou de l'adolescent se montrera mieux chez les jeunes délinquants » parce qu'ils n'ont pas été élevés? Et s'il y a là une expérience, il faudra en trouver une aussi, qui ne saurait être sans valeur, dans le succès de l'éducation chez les autres. Enfin, on y pourrait découvrir aussi bien la confirmation d'un autre système que celui de Herbart.

Sur ces données, et toujours d'après Herbart, mais en rédui-

sant à trois les « degrés formels » de l'instruction, M. Richard étudie les méthodes : intuitive, analytique, synthétique. L'intuition véritable n'est ni dans la méthode de redécouverte, ni dans celle du jeu; elle se ramène, au point de vue matériel, à l'enseignement des choses, au point de vue formel à l'attention réfléchie, qui écarte le verbalisme et l'enseignement livresque; elle dispense de l'émulation, sommairement condamnée en deux mots et *a priori*. Un chapitre intéressant, dont il faut voir le détail, la montre souvent méconnue ou déformée dans notre enseignement secondaire, là même où on pense le mieux l'appliquer comme dans l'étude des langues vivantes. La méthode analytique domine à partir de dix ans et dirige le travail des adolescents. Pourtant elle doit aussi aller de pair avec la synthèse, et il faut aussi dans le jeune âge raisonner, imaginer, c'est-à-dire synthétiser. En réalité ces trois méthodes, dont tantôt l'une domine et tantôt l'autre, sont à tout âge et dans toute étude nécessaires.

L'éducation de la volonté s'identifie, nous l'avons vu, avec celle de l'intelligence. C'est que la quantité d'énergie dépend de conditions d'abord physiques; et la qualité seule positivement éducable, dépend des motifs qui relèvent de l'instruction. Mais la culture intellectuelle intensive ne risque-t-elle pas parfois d'affaiblir la volonté ? N'y a-t-il pas des hommes sans grande culture qui savent vouloir ? L'objection est trop vite résolue par une assimilation du travail manuel et du travail intellectuel. Il n'est point démontré par la psychologie contemporaine que l'attention même ne soit qu'une forme de pensée, ou que la pensée ne soit pas une forme de l'action. Et le sentiment se réduit-il, comme le veut Herbart, à un rapport plus ou moins confus entre les représentations ? Encore une fois, pour admettre toutes ces conclusions, il faut prendre comme établis les principes de la psychologie herbartienne.

Le rôle nécessaire de l'habitude, qui est une sujétion assez facile à concilier dans chaque être avec un développement normal de la personnalité, est embarrassant quand il s'agit de subordonner l'individu à l'ordre social. Mais la soumission à la volonté générale prépare l'obéissance à la volonté raisonnable, et la conscience réfléchie du devoir sera, aussi tôt que possible,

substituée à l'habitude. De même, et grâce aux bienfaits de la méthode intuitive, l'originalité individuelle s'accordera avec l'équilibre social.

Ce résumé ne donne qu'une idée incomplète de la théorie de M. Richard, et j'ai dû, à regret, omettre plus d'une thèse intéressante. C'est toute une philosophie, soutenue par un savoir considérable, riche d'idées ingénieuses et vivantes, qui s'exprime dans ce livre. Et l'on se réjouit qu'il en annonce un autre où seront exposées les règles de l'éducation sociale. Est-ce un ouvrage de pédagogie expérimentale? J'ai déjà dit mon sentiment. Toute pédagogie peut se réclamer d'une « expérience » semblable, prise dans l'histoire ou la sociologie. Malgré les précautions de l'auteur, le mot n'a plus ici son vrai sens, appliqué à une pédagogie qui justement n'expérimente pas. Il ne suffit pas à l'art éducatif pour être expérimental qu'il « se déduise des sciences expérimentales ou comparatives ». Et précisément, des deux sciences qui le fondent ici, on reconnaît que seule la psychologie des processus inférieurs est expérimentale au sens propre du mot, la science sociale étant seulement comparative (p. 306). Assurément M. Richard a bien raison de ne pas s'en tenir à une pure observation de l'enfant qui n'apprend rien sur les fins de l'éducation. Il sera donc fort légitime de dire que la pédagogie expérimentale n'est qu'une partie de l'éducation, mais non pas d'y comprendre toute la pédagogie avec la philosophie de l'éducation, puisque cette étude des fins ne saurait être proprement expérimentale. Dira-t-on que ces fins ne sont autre chose que la « fonction sociale »? Mais, outre que cela ne va pas tout seul, cette fonction même n'est point jusqu'ici scientifiquement définie. Les sociologues eux-mêmes en disputent encore, et M. Durkheim l'entend autrement que M. Richard. Il y a là des postulats qui dépassent les données positives.

Toute science a les siens, qui sont ses intuitions[1] ou ses principes philosophiques. Ceux de la pédagogie portent, suivant MM. Parisot et Martin, sur la possibilité, la légitimité, l'idéal, les agents et l'esprit de l'éducation. Sur ces points essentiels, sur ces lieux communs, selon l'expression de la préface de

1. Voir la Conférence de M. Boutroux au Congrès de Bologne, *Revue de Métaphysique*, septembre 1911.

M. Compayré, on affirme donc plutôt qu'on ne prouve, et, si le mot de postulat est juste, celui de prouver (p. 13) est impropre. Ils sont ici méthodiquement et rapidement examinés, avec l'aide de nombreuses autorités pédagogiques. Sur la possibilité de l'éducation ou, cela y revient, de la réforme du caractère, sont mises en parallèle trois thèses : scepticisme, dogmatisme, relativisme. Et l'on croit pouvoir dégager de ce conflit même un accord sur ces deux points : à côté du caractère inné il y a place pour un caractère acquis; l'éducation est possible. On y revient encore, car les deux questions sont voisines, à propos de la légitimité. Après une discussion un peu brève sur la prédestination et la bonté de la nature, on montre que l'enfant n'est ni bon ni mauvais, mais apte à devenir l'un ou l'autre. L'éducation est donc légitime et nécessaire comme moyen d'émanciper l'enfant et de conserver la Société. Et on lui donne comme tâche, en conciliant encore les contraires mais sans aller vraiment au fond de la difficulté, de cultiver l'individu pour lui-même, pour la famille, la patrie, l'humanité. Cette tâche sera partagée entre ceux qui doivent collaborer. A la famille l'éducation du cœur, à l'école l'éducation de l'esprit, sans que l'une ni l'autre ait le droit de prendre possession de la conscience de l'enfant. La formule est simple, mais en allant aux précisions pratiques on rencontre encore des conflits qui ne sont pas résolus ici. Le chapitre sur l'esprit de l'éducation traite ou passe en revue toutes les autres questions pédagogiques, avec le même souci de faire place à toutes les théories, de tout accorder ou de ne retenir que ce qui est acquis. Conciliations rassurantes, mais qui risquent d'amortir les doctrines pour les rapprocher, de masquer les difficultés pour les résoudre. En louant ce zèle d'optimisme pratique, on ne peut s'empêcher de souhaiter, sur des points importants, une discussion moins sommaire, plus radicale, des solutions moins aisées et plus profondes. Mais c'est tout un gros livre qu'il faudrait; et l'intention des auteurs n'était sans doute pas d'écrire un gros livre.

C'est une question capitale aussi que celle des rapports de l'éducation et de l'évolution. Sous un titre un peu énigmatique M[lle] Dugard entreprend seulement de montrer que l'évolution et la vie opposent à l'éducation des conditions souvent méconnues,

et qu'il ne faut point attendre de l'école plus qu'elles ne lui permettent de donner. Ainsi l'enseignement a tort de prétendre transformer les écoliers qu'on lui confie, d'où qu'ils viennent; mais aussi, et surtout, on a tort d'accuser l'école de ne pas faire l'impossible. M[lle] Dugard semble en effet surtout préoccupée de défendre l'école contre le reproche d'avoir fait faillite. Elle met à son service l'histoire et la science. Les lois de l'évolution condamnent le rêve d'égalité que le XVIII[e] siècle nous a légué. L'instruction ne crée pas l'intelligence, et les hommes se reproduisent au hasard. Or, il est des enfants totalement inéducables, incapables d'évolution progressive : anormaux qui sont légion, dit l'auteur, non sans exagération, et auxquels dans les classes l'élite est souvent sacrifiée.

On oublie aussi la loi du *temps* quand on reproche à l'enseignement public de ne point former des consciences et des caractères. Cela ne s'improvise pas, et beaucoup d'enfants sont par l'hérédité très loin de la culture supérieure. C'est une erreur de vouloir brûler les étapes; M[lle] Dugard reprend en somme l'idée de P. Bourget; et elle est plus sévère peut-être contre l'état moral des classes populaires et de la bourgeoisie. Son pessimisme voit dans les classes beaucoup « de visages qui trahissent l'absence de pensée et la vie inférieure des ancêtres ». Il faut désespérer d'en faire des personnalités affranchies, ce qui est passablement inquiétant pour nos principes démocratiques. Erreur aussi de vouloir faire si vite et imprudemment avec les petits Français, de nature idéaliste, des êtres positifs ayant le sens de la démocratie et des affaires. Pour y réussir on surcharge les programmes; on passe en courant sur toutes choses, sans que rien puisse devenir intéressant, se fixer. Et l'on veut faire servir à cultiver l'esprit moderne une littérature aristocratique : espérances officielles, mais chimériques.

L'*effort* aussi est facteur nécessaire de l'évolution. Les élèves en sont de moins en moins capables. On leur complaît en abaissant le niveau des examens, en les mêlant à la vie mondaine, en dispersant leur attention, en tâchant de faire la besogne à leur place. Et nous ne savons pas davantage créer le *milieu* nécessaire à l'éducation. Il y a des écoles où l'on sent une âme, mais il y en a beaucoup qui ne sont que des usines. L'enseignement moral,

d'un intellectualisme inefficace, hésite entre les doctrines les plus diverses ; en attendant la reconstruction positive « l'esprit moderne » n'a plus qu'une pensée : jouir du moment actuel, du bien-être, des plaisirs sensuels, dont on donne de bonne heure le goût et l'exemple aux enfants.

Contre ces périls Mlle Dugard a confiance en la force évolutive, en la loi d'Amélioration universelle qui élève l'homme au-dessus de lui-même. Elle glorifie l'intuition contre la raison, confondue avec l'entendement; « la vie est autre chose que l'intelligence et la déborde ». Soit; mais cela aussi dépasse la démonstration positive. En goûtant l'agrément ou la vigueur de beaucoup de passages dans ce petit livre on s'étonne d'une part que ce naturalisme, cet appel à une « force mystérieuse » prétende se passer de métaphysique. D'autre part, on est frappé du rapprochement entre cet intuitionnisme et celui de M. Bergson, qui n'est point nommé ici, et qui ne renie pas la métaphysique.

M. Delvolvé aboutissait déjà à des conclusions assez semblables, mais en analysant de plus près « la nature et les conditions d'efficacité de la *doctrine* dans l'éducation morale méthodique ». Et c'est bien la question essentielle. Dans son petit livre, tout plein de substance morale et pédagogique, il oppose l'éducation traditionnelle, à forme religieuse surtout catholique, et la jeune éducation laïque officielle « aspirant à réellement supplanter la première ». Celle-ci a-t-elle des chances d'être aussi efficace? Cédant à un besoin politique, elle a demandé son principe à la morale indépendante, qui était son « dogme nécessaire », et cette doctrine se réduisait, sans autre fondement, à ces vérités élémentaires du sens moral, inséparable pour M. Buisson du sens religieux, qui sont objets de l'accord universel. A la fois spiritualiste et patriotique, elle semblait laisser à la formation religieuse le fondement et le couronnement de la morale. Mais dans l'application ce spiritualisme religieux s'est atrophié. Et l'on a tenté de le remplacer, d'abord par une démonstration rationnelle du devoir, puis par une thèse scientiste et sociologique qui ramène les principes moraux soit à des *habitudes*, soit à des *fins* sociales, ou qui divinise la société et le progrès. En tous cas la doctrine laïque, assez variable, est « une œuvre artificielle » de philosophie, non une efflorescence spontanée de pensée commune.

Il en est autrement de la doctrine traditionnelle, qui est encore pour le plus grand nombre la base réelle de l'éducation. M. Delvolvé en analyse donc les principes et la force d'action dans l'œuvre de l'Église catholique. Cette doctrine est une, et stable, dit-il; elle part du principe, du *centre*. Le catéchisme, livre tout primaire, jette tout de suite les fondements immuables, qui ne sont pas objets de connaissance rationnelle. C'est à la fois une théorie et une doctrine de l'action, qui rapporte tout à Dieu en laissant très rudimentaire l'analyse des devoirs. On ne refuse pas sa valeur à la morale rationnelle, mais elle n'a pas sa place à l'âge de l'école. L'essentiel est de préparer l'âme à obéir à la règle; la foi en Dieu, en Jésus, en l'Église, impérieusement affirmée, est « le cœur vivant de la vie pratique »; la raison vient ensuite. C'est l'amour qui porte naturellement la volonté à l'imitation. Cette doctrine est sociale aussi puisque c'est celle d'une église; la religion n'est pas une affaire privée. Elle est fortifiante puisqu'elle apprend à vaincre la mort même, envisagée comme un accident ou une délivrance. Et tout cela s'exprime en symboles faciles à réciter, en gestes faciles à faire, en exercices et sacrements. Il y a un centre unique, et une âme partout présente, qui manque à nos froides maximes, aux imitations que nous faisons de ces formes et exercices. C'est une édification, une création de vie nouvelle. La doctrine est *organiciste* et synthétique, au contraire de la doctrine laïque qui est théorique et analytique. S'il est vrai qu'elle ait cessé de remplir son office, il en faut trouver une autre, mais de même valeur et puissance.

Et il n'est pas vrai que la moralité réelle du croyant n'ait, comme on l'a dit, qu'un lien accidentel avec la religion. M. Durkheim a bien vu que les deux faits, moral et religieux, sont étroitement unis. Le rationalisme tout abstrait a tort; on ne peut se passer des forces inconscientes. Les idées ne sont puissantes que si elles sont concrètes et liées, non seulement à d'autres idées, mais à des tendances pratiques et constantes. Ainsi s'explique la force de la doctrine traditionnelle, la faiblesse de l'autre. M. Delvolvé, en des pages fort intéressantes dont je ne puis dire le détail, les compare sur trois exemples : le mariage, le suicide, la charité. Sur le mariage la doctrine des manuels

laïques se tient à un optimisme facile ou à un scientisme qui ne vaut que pour détruire. « Reste comme seule base d'action morale la supériorité de la civilisation sur la barbarie ; idée vague, sans liaison réelle aux puissances actives.... Don Juan est-il moins civilisé que Leporello? Non, les idées d'affinement, d'intelligence, de délicatesse n'offrent aucune base mentale ferme pour l'action, parce qu'elles sont assez malléables pour s'adapter à toutes les formes de l'action. » Au contraire, la doctrine religieuse, terrible pour la luxure, offre un idéal sensible, vivant, de pureté, exalte l'héroïsme dans l'amour, et rapporte tout à Dieu. S'agit-il du suicide? « Pour triompher du désespoir il faut être muni de raisons supérieures de vivre.... Notre morale laïque ne les donne pas. » La doctrine chrétienne de la charité fait la synthèse de l'amour de Dieu et de la justice; elle est vraiment sociale en exigeant une imitation de la cité céleste. La morale laïque justifie l'altruisme par des raisons de prudence, d'intérêt, de réciprocité qui ne peuvent produire le détachement de soi, ou par un kantisme trop étroit, ou par l'affirmation d'une dette dont on ne voit ni l'origine, ni la mesure, ni la sanction, ou enfin par un sociologisme plus cohérent mais qui a encore le tort de demander à l'intérêt le ressort du progrès moral ou social. Toujours on prend comme donnée cette force de progrès qu'il faudrait produire.

Bref il faut refaire une place à l'idée de Dieu, ou à une idée équivalente. Nous avons besoin d'une « existence universelle » qui nous sauve de l'insécurité de la vie, de l'horreur de la mort. Nous avons besoin d'une expérience du divin qui nous rassure et nous socialise, en nous faisant participer à une force infinie. La solution pratique n'est que là. Il faut seulement, ajoute M. Delvolvé, accorder le divin avec la connaissance objective et scientifique. C'est une transposition qu'il tente en prenant la notion du divin dans W. James, mais en substituant au Moi divin la nature objective, spirituelle en son essence, tendant à des fins bonnes qu'elle ne peut manquer d'atteindre, et avec laquelle nous communions déjà en la connaissant. L'expérience directe, positive, non la métaphysique abstraite, nous y conduira. Nous y trouvons l'amour de la vie qui est au fond de tout, même du pessimisme; l'instinct de reproduction qui s'ouvre sur la vie

universelle; le besoin d'imitation et de sympathie; le sentiment de la nature, voisin de l'émotion religieuse; le sens de l'art, la curiosité, toutes les formes enfin du sentiment de l'unité, de la finalité universelle, surtout le sens social qui tend lui aussi à s'universaliser, à porter la communion humaine vers l'idéal universel. « La nature est notre point de vue du mystère », dit M. Delvolvé, en transposant les idées de W. James, de Leuba, de Myers.

Intéressant effort et vraiment philosophique pour réconcilier la raison avec l'instinct ou avec la foi. Car c'est une vraie foi qu'il déclare nécessaire, et l'on a pu voir avec quelle hardiesse il en démontre la nécessité. Et il a paru sans doute trop pessimiste sur l'efficacité d'un enseignement moral rationnel. En tous cas ce livre mérite d'être lu de près par les éducateurs; j'y ai pris pour ma part un très vif intérêt. Mais cette métaphysique, ce panthéisme touchera-t-il le cœur des enfants et même de la grande masse des adultes? A ce sentiment, à cette expérience du divin et à son efficacité, est-il donc indifférent que la perfection soit considérée comme actuelle et personnelle? Dieu est-il la « dernière idole »? Mais qu'est-ce que le divin si Dieu n'est pas? Est-ce un équivalent, ou n'est-ce pas un fantôme, une ombre, un mot, une hypothèse en tous cas? Il est très vrai qu'il faut suivre ici la marche, non de l'analyse, qui est factice et funeste au début, mais de la vie qui est synthèse et instinct. Mais comment y gagnera-t-on les âmes? Comment créera-t-on chez des enfants qui aiment à tout personnifier cette « mystique naturaliste », cet élan de tout l'être vers une finalité impersonnelle, froide, indéterminée et abstraite? Comment, surtout, le fera-t-on à l'école publique? Ces intuitions sont-elles vraiment communes, et s'accorderont-elles avec les croyances qu'elle doit et prétend respecter? M. Delvolvé laisse entendre que cela n'est pas impossible; mais par quelle adresse y réussir si précisément on se propose comme fin dernière de les remplacer? Attendons, avec la plus sympathique curiosité, le manuel que l'auteur nous annonce.

Par le sourire! Ainsi s'intitulent maintenant les livres de morale. Mais ne cherchez pas ici une morale de l'ironie ou du plaisir, avec des leçons de vie facile et de dilettantisme. M. Wagner croit nécessaires, même aux enfants, la peine et l'effort, les

austérités de travail et de l'étude. Il croit qu'il leur faut aussi, et à eux surtout, la joie et la lumière. Elles sont le sourire du matin de la vie; le bienfait s'en prolonge dans l'éducation et au delà sans rien enlever à celui du travail, puisque « la vraie joie est fille du labeur ». Telles sont les idées que l'auteur développe en d'agréables leçons ou paraboles. Des choses les plus simples et banales, d'histoires de grand-papa — d'un grand-papa qui serait toujours jeune — son talent sait faire jaillir un enseignement aussi élevé qu'imprévu. C'est qu'il y découvre ou qu'il y met par des rapprochements ingénieux un sens profond et original. Son art consiste à donner, en allant jusqu'au réel et au pittoresque de la vie simple de tous les jours, une saveur aux idées générales qui chez d'autres sont froides et insipides. Son esprit et sa verve, que la foi morale excite et relance à chaque instant, excellent à ce jeu d'inventions morales qui est le plus profitable des jeux « pour les petits et pour les grands ».

En un gros livre qui fait suite à un volume semblable sur *l'art de faire un homme*, M. l'abbé Mocquillon nous instruit de *l'art d'être un homme*, c'est-à-dire quelque chose et quelqu'un dans la société. Cette distinction détermine les deux parties de ce « traité de self-éducation » adressé aux jeunes gens. La première passe en revue les carrières, à commencer par le fonctionnarisme, dont l'auteur détourne ses jeunes amis en leur en montrant surtout les inconvénients : dépendance, favoritisme. Il les sollicite vers l'industrie, le commerce, l'agriculture, carrières vraiment productives, qui enrichissent des pays qui nous dépassent et nous menacent. Il y a là des renseignements utiles et de bons conseils, déjà entendus, toujours opportuns, donnés avec beaucoup de chaleur et d'entrain. On y voudrait plus de concision, et moins de violences ou de familiarités de polémique de journal. M. Mocquillon prêche aux jeunes gens, avec la hardiesse d'un esprit à la fois religieux et très moderne, l'indépendance et l'action, l'initiative, l'entreprise, la vie américaine en un mot. Il veut qu'ils sachent se défendre au lieu d'être naïvement chevaleresques, et faire jouer les influences pour réussir. Mais il leur parle sans ambages des risques de la débauche; il insiste sur les devoirs professionnels, sur l'obéissance du soldat, sur le patriotisme, sur les bienfaits de la vie familiale et religieuse. Et sans

doute cela a été dit; mais cela est dit ici avec une liberté familière qui ne craint pas de tout dire, même sur la profession ecclésiastique, et par un prêtre qui veut être de son temps.

Tout a été dit aussi, semble-t-il, pour et contre la coéducation. Thèse et antithèse ont chacune à leur service un arsenal d'arguments empruntés aux diverses sciences : physiologie, psychologie, morale, sociologie, histoire, géographie. M. Poirson plaide une fois de plus la thèse, avec un souci consciencieux de ne laisser de côté aucune des objections essentielles, avec l'ardeur d'une conviction qui attend de la coéducation le salut des nations modernes, et en touchant par occasion à d'autres questions, comme celle de l'enseignement religieux à l'école où il réclame un panthéisme ou un déisme vague. En une discussion courtoise et alerte, animée d'un esprit libéral et généreux, il reprend les raisons que l'on sait. Les sexes sont égaux, et les femmes, qui en sont capables par nature, ont droit à la même instruction que les hommes, l'esprit étant « asexuel ». Les nécessités physiques de leur sexe ne gênent pas plus le travail intellectuel que l'autre. Frères et sœurs sont par la nature rapprochées dans la famille; pourquoi imposer ailleurs une séparation artificielle? La coéducation assure à chaque sexe le bénéfice des qualités de l'autre, et atténue ses défauts. Elle excite entre garçons et filles une salutaire émulation. Elle retarde les désirs et conserve la pureté; loin de détourner du mariage elle y prépare, et elle prépare les unions bien assorties fondées sur un choix libre et réfléchi. Une logique nécessaire nous y conduit donc; et les exemples de fait proclament l'excellence de la coéducation. M. Poirson les emprunte : à l'Amérique, cela va sans dire, à l'orphelinat de Cempuis dont il revise à son tour le procès, à l'Angleterre, au Danemark, à la Finlande, à la Norvège, à la Suède et à l'école de Palmgren.

Ces arguments sont souvent très persuasifs. On sait aussi quels arguments y répondent; et il est trop simple de prétendre que ceux-ci sont superficiels, comme des préjugés de gens qui manquent de réfléchir. Il y a des préjugés et des irréfléchis dans les deux écoles. Et, sans en nommer d'autres, de Rousseau à Comte puis à Stanley-Hall (qui ne sont point cités par M. Poirson), les adversaires de la coéducation ne sont pas tous des esprits

étroits ou superficiels. Tous les pédagogues des deux mondes ne sont pas unanimes; et les plus éminents ne sont pas tous d'un côté. Les partisans de la séparation (du moins pendant l'adolescence) font valoir que l'égalité n'exclut pas les différences, que l'âge les accentue, et que la nature a mis un sexe dans les esprits et dans les âmes. Ces différences, disent-ils, commandent une éducation distincte; et il n'est ni possible ni souhaitable (même pour le rapprochement ultérieur) de désexuer garçons et filles pour amollir les premiers en virilisant les filles et les invitant, comme dit Stanley Hall, à singer les hommes à leurs risques et périls. La question sexuelle ne se pose pas entre frères et sœurs, et il est faux d'assimiler l'école à la famille. Les mariages américains, tant vantés, ne valent pas mieux que les autres; et des Américains fort avertis sont effrayés de la progression des divorces. La coéducation recule en Amérique même; elle n'a pas réussi en Bade, etc. Il y a donc, de ce côté aussi, des raisons qui sont fort plausibles, et réfléchies, et solides. Le débat n'est pas clos.

Le nom de La Chalotais est fort connu, et tout le monde sait qu'il a proposé le premier — il faudrait dire plutôt un des premiers — l'idée d'une éducation nationale. Mais on ne sait guère le rôle qu'il a joué en 1762 et les précisions de sa théorie. C'est l'objet de l'étude de M. Delwaille sur *La Chalotais éducateur*. Étude érudite, solide, faite sur les textes et documents originaux, dont quelques-uns inédits. C'est, à proprement parler, l'histoire pédagogique de 1761 à 1763 qu'elle raconte, du moins tout ce qui met en lumière la pensée de La Chalotais et son œuvre. C'est surtout l'exposé détaillé de l'affaire des Jésuites et du mouvement d'opinion qui, provoqué par un incident banal, vigoureusement mené par les Parlements, les a expulsés de France. Des pièces du procès, ce sont plutôt celles de l'accusation qui sont ici présentées; mais ainsi est expliqué ce mouvement même, et le rôle de La Chalotais. Procureur général au Parlement de Bretagne il requiert le dépôt des Constitutions des Jésuites, et par deux Comptes rendus obtient dans sa province un arrêt contre eux. Ces Comptes rendus sont sans doute son œuvre la plus importante, et celle dont le succès, qui fut grand, explique la fortune de son *Essai sur l'éducation nationale*. Il y

résume les défauts de l'éducation des Jésuites et de leurs Collèges; défauts assez semblables, après tout, d'après les mêmes témoignages, à ceux des collèges de l'Université, et qui ne leur enlevaient pas encore la faveur de la clientèle. Ce qui est certain, c'est que l'opinion « éclairée » et avancée réclamait une réforme profonde de l'enseignement, trop scolastique, livresque et barbare, pour l'unifier et l'adapter à la vie, au progrès. On le voulait national, scientifique, utilitaire, séculier aussi et laïque autant que possible.

Les Comptes rendus sont l'œuvre critique et destructive. L'*Essai* est l'œuvre constructive, où se développe le plan d'une organisation nouvelle. Dans l'analyse détaillée qu'en donne M. Delwaille, on ne manquera pas de remarquer le rôle que s'attribuent les parlements pour cette réforme, ensuite l'analogie grande entre les discussions de ce temps et celles du nôtre. Toutes les « nouveautés » de nos jours se retrouvent ici : nationalisation de l'enfant, qui appartient à l'État, nécessité d'un enseignement concret, utilitaire, scientifique; enseignement à rebours et philosophique de l'histoire, étude expérimentale de la géographie et des sciences; prépondérance du français (pourtant La Chalotais défend le latin et même le grec); abus des cahiers et cours dictés; méthode directe pour l'enseignement des langues; travail manuel, etc. Tant il est vrai que les questions d'éducation, renouvelées à chaque époque par le mouvement des idées, se rattachent aux mêmes problèmes philosophiques et sociaux. Il n'y a pas grande nouveauté non plus dans l'*Essai*. La Chalotais invoque souvent lui-même l'autorité de pédagogues antérieurs; à y regarder de près, on voit que ce qu'il propose est déjà dans Rollin, dans Claude Fleury, surtout dans l'*Encyclopédie*. L'idée même d'éducation nationale n'était pas neuve; l'abbé de Saint-Pierre l'avait déjà exposée, Duclos aussi, et Rousseau dans l'*Encyclopédie*, d'autres encore. Elle était « dans l'air ». La Chalotais la reprit au bon moment. Et il ne faut pas oublier qu'il en exclut le peuple, comme Voltaire qui l'en remercie; il accuse les Frères de la Doctrine chrétienne de faire des déclassés en « enseignant à lire à des gens qui devraient manier le rabot et la lime » (p. 116). En somme il est le porte-parole heureux des encyclopédistes qui, sauf Diderot, ont fait le succès de son livre,

et dont la doctrine lui a donné sa portée. Ni comme pédagogue ni comme philosophe il ne paraît être un puissant esprit; et il est sans doute excessif de rapprocher sa Logique du *Discours de la Méthode*. Au point de vue proprement pédagogique je me bornerai à dire, avec M. Delwaille lui-même, citant la *Revue encyclopédique* de 1825, que son ouvrage contient « beaucoup de données justes et sages, qui peuvent être méditées avec fruit par les personnes qui s'occupent de composer des livres élémentaires ». Tout le monde sera d'accord aussi pour trouver singulière son idée que les livres sont à la fois faciles à faire et plus importants que les maîtres.

Je suis en retard, et je m'en excuse, pour signaler l'intéressante édition du Ve livre de l'*Émile* que MM. Bornecque et Lefèvre ont fait paraître dans une collection pédagogique publiée à Berlin à l'usage des séminaires de jeunes filles. Elle comprend une introduction courte, claire, précise et qui dit tout l'essentiel sur Rousseau et sa pédagogie ; des extraits qui représentent plus des deux tiers du texte, des notes philologiques et philosophiques. Destiné à de jeunes Allemandes le livre serait fort utile à des Françaises et fait désirer un travail semblable pour l'*Émile* tout entier.

M. Brémont avait déjà donné un recueil bien composé de morceaux choisis de pédagogie classique. Il a eu de même une idée heureuse en réunissant, pour en former un cours à peu près complet de pédagogie pratique primaire, des lectures empruntées aux auteurs contemporains, sauf rares exceptions, et méthodiquement classées. Elles sont surtout destinées aux élèves des écoles normales, mais elles serviront à d'autres aussi, ou à ceux-là même au delà de leurs certificats d'études normales ou d'aptitude pédagogique. Il y a là des pages, presque toutes officielles, dont quelques-unes sont consacrées et signées de noms comme ceux de Gréard, Marion, Boutroux, Tannery, Appell. Il sera fort utile de les trouver rassemblées en un volume d'usage quotidien.

Comment remettre l'anormal dans l'ordre et dans l'équilibre de développement qui lui permettrait de s'adapter? Comment le bien connaître et approprier à son anomalie l'enseignement et l'éducation? La question est à l'ordre du jour, chez nous et ailleurs, depuis quelques années. MM. Philippe et Paul-Boncour,

disciples de M. Ribot, essaient de le dire après d'autres, ou plutôt en réclamant pour eux-mêmes une priorité. Ils se plaignent en effet, à maintes reprises, que d'autres (qui ne sont point nommés du reste) aient, pour ainsi dire, accaparé les anormaux sans les bien connaître, sans les avoir comme eux maniés et pratiqués. Laissons ces discussions personnelles et rétrospectives. Les anomalies sont diverses, et on les a classées. Leurs causes le sont aussi; et surtout elles sont à la fois physiques et morales. Le dualisme n'existe pas, et il faut traiter ici, plus encore que chez les sujets normaux, le corps avec l'esprit. Le médecin a un rôle nécessaire à côté de l'instituteur, et de même importance. C'est la thèse du livre, qui défend le principe de l'éducation médico-pédagogique; thèse fort acceptable, car on peut dire ici que « plus le corps est faible plus il commande ». Elle s'applique d'abord à l'éducation physique et à l'éducation des sens dont les procédés sont ici énumérés d'après Rouma, et qu'on ne sépare pas d'une éducation professionnelle ou utilitaire. L'importance de la culture des sens sera rappelée à propos de chaque faculté, de chacune de celles dont il sera ici question, car on laissera de côté le jugement et le raisonnement. On étudie rapidement l'imagination, ses troubles et leurs causes, l'éducation qui lui convient et qui doit assurer son équilibre, non la refréner de parti pris comme le fait notre régime scolaire. Défauts et anomalies de la mémoire sont de même classés avec leurs causes; pour l'éducation, les auteurs excluent, contrairement à l'expérience courante, la répétition; et ils montrent bien qu'elle est insuffisante; ils ne démontrent pas qu'elle n'est ni utile ni nécessaire. L'attention doit recevoir aussi une culture individualisée, et l'essentiel est d'obtenir l'attention volontaire. Les conditions physiques en sont sans doute tout à fait importantes; mais pourquoi propose-t-on de l'atteindre seulement par ses dehors? N'est-ce pas du dedans aussi bien que vient l'effort qui coordonne les mouvements et concentre l'action? « Nos attentions, diront les auteurs eux-mêmes, ne naissent pas du dehors; elles ont leur source en nous » (p. 174). L'éducation morale, d'abord pratique, et toujours plutôt pratique qu'intellectuelle, commence par le réglage des actions élémentaires. Pourtant le plus souvent c'est l'anomalie mentale mal soignée qui conduit à l'anomalie morale;

l'arriéré d'intelligence l'est aussi de moralité. Aussitôt que possible il faut orienter les anormaux vers une profession, qui ne sera pas intellectuelle. Pour les choisir et les y adapter ce ne seront pas des textes scolaires qui suffiront; le médecin, il faut le répéter, collaborera avec le pédagogue. Enfin toute cette éducation des anormaux réclame, non des classes annexées à des écoles ordinaires, mais des écoles autonomes avec internats, et — toute pédagogie en revient là — le sens pratique et le tact.

Telles sont les conclusions de cette « esquisse » où se traduit une incontestable compétence, et qui laisse espérer un traité plus complet. Retenons en particulier cette idée que les anormaux sont plus spécialisés, moins souples, moins aptes à se servir de leurs ressources, à compenser un défaut par une qualité; et concluons qu'on aura tort de vouloir un jour, comme on l'annonce, appliquer aux enfants normaux le régime des infirmes et des malades.

J'aurais voulu pouvoir faire place au livre du Dr Bridou sur l'*Éducation des sentiments*, à celui du Dr Ghidionescu : *Moderne pädagogische strömungen*, enfin à celui de W. Wundt : *Probleme der Völkerpsychologie.* Je compte bien y revenir dans un prochain article. Et je signale aussi deux volumes officiels concernant l'instruction publique dans la République orientale de l'Uruguay. Ils ont été publiés par la direction générale de l'Instruction primaire; un pour l'exposition de Turin, qui fait connaître, avec une version française, l'organisation et la réforme de l'enseignement, les établissements scolaires, les programmes, la situation du personnel, les statistiques, etc.; l'autre pour le IIIe Congrès international d'hygiène scolaire où il présentait, en espagnol et en français, un catalogue du matériel scolaire et une notice abrégée sur l'enseignement en général.

CHARLES CHABOT.

De quelques Collèges libres en Suisse[1].

... Les critiques n'ont pas été épargnées à l'enseignement officiel sur la question qui nous occupe. Elles ne se sont pas seulement produites en Suisse, le mal étant commun à plusieurs pays. Et partout, en France, en Angleterre, aux États-Unis, en Suisse, elles répètent l'accusation suivante : l'enseignement officiel, trop occupé de la culture intellectuelle, néglige à la fois l'éducation morale, la première étant d'ailleurs indispensable pour la réussite de la seconde.

Des tentatives ont été faites, principalement aux États-Unis et en Angleterre, pour créer des institutions scolaires exemptes des défauts reprochés aux établissements officiels. Les écoles ainsi fondées sont désignées souvent sous le nom d'écoles nouvelles. Et cette expression indique nettement leur tendance révolutionnaire, tout comme le titre de Novum Organon signifiait la volonté de rompre avec toute la tradition aristotélicienne. Ces écoles sont généralement établies à la campagne, précisément pour permettre dans de bonnes conditions la pratique des sports et des travaux physiques estimés indispensables à la formation du caractère. Les Allemands qui en ont établi plusieurs, (notamment à Ilsenbourg dans le Harz et à Haubinda en Thuringe) les appellent des « Landerziehungsheime » (institutions d'enseignement à la Campagne).

1. Extrait d'un rapport de M. André Marceron, professeur de philosophie au Collège de Libourne, sur « l'Éducation morale dans les établissements suisses d'enseignement secondaire ». On trouvera des indications complémentaires sur l'enseignement officiel suisse dans un ouvrage que vient de publier M. A. Marceron sous le titre : *La Morale par l'État* (Alcan, éditeur, Paris).

En Suisse, on en trouve plusieurs. Les principales sont : l'école nouvelle d'*Oberkirch* entre Uznach et Kaltbrunn (canton de Saint-Gall), près du lac de Zurich; l'école nouvelle de *Glarisegg*, près de Steckborn, sur les bords du lac de Constance; l'école nouvelle de la *Châteigneraie*, à Coppet, canton de Vaud; l'école nouvelle de la *Suisse Romande*, à Chailly-sur-Lausanne, et le *Hochalpines Lyceum* à Zuoz, dans la Haute-Engadine. Nous avons eu le plaisir de visiter les trois premières où nous avons été aimablement reçus. Nous n'avons pu joindre le directeur de l'école de Chailly-sur-Lausanne, ni nous rendre dans la Haute-Engadine [1].

Ces écoles se présentent toutes comme destinées à combler les lacunes de l'enseignement officiel. « La création de cette école nouvelle, écrit le directeur de l'école d'Oberkirch dans son prospectus, est due au sentiment des imperfections que l'œil le moins perspicace peut observer dans les écoles officielles. Elle veut remplacer le surmenage imposé aux élèves dans bien des écoles publiques et privées par une éducation harmonique de tout l'être moral, intellectuel et physique de l'enfant. Elle compte former ainsi une génération d'hommes vaillants, joyeux de vivre, énergiques et bons, et qui seront capables d'affronter la vie et ses exigences toujours croissantes.... L'éducation physique, trop négligée dans les écoles officielles, est l'objet d'une vigilance particulière. » — Et le directeur de l'école de la Châteigneraie met au début de la notice fort intéressante qu'il a publiée sur son œuvre les deux citations suivantes : « L'éducation s'adresse à tout le développement de l'enfant; elle doit donc porter sur sa vie tout entière; l'école, si elle est appelée à être un véritable moyen d'éducation, doit être non seulement un lieu d'instruction, mais bien plus un lieu d'adaptation; elle doit avoir pour but non pas uniquement l'enseignement, mais la vie. » (I. H. Badley.) — Et « Nous voulons une jeunesse heureuse, saine de corps et d'esprit, des jeunes gens dont la pensée soit claire et juste, dont le cœur sache vibrer et dont la volonté soit forte et courageuse. » (Dr Heitz.) Comment ce programme a-t-il été rempli? Voici ce que nous avons observé.

1. Sur le *Hochalpines Lyceum*, on peut lire l'article très enthousiaste de M. A. Leclère paru dans l'*Éducateur moderne* en novembre 1910.

Au point de vue matériel, ces écoles sont de vastes entreprises, exécutées avec une heureuse audace, d'après un plan qui a été réalisé tel qu'il fut conçu. Leurs auteurs n'attendirent pas le succès pour perfectionner leur œuvre; ils sont allés de l'avant, sans redouter de pertes de capitaux et d'efforts — et le succès est venu. C'est très beau... et un peu américain. Mais il ne faudrait pas s'attendre à ne trouver que tentatives de théoriciens pour réaliser un rêve aventureux. La plupart des directeurs ont une longue pratique de l'enseignement officiel ou privé, et ont même acquis une grande expérience d'un séjour à l'étranger dans des établissements similaires. Ils savent exactement ce qu'ils veulent. Ils connaissent les moyens à employer pour faire naître et faire vivre leur entreprise. Ils rédigent des prospectus et des réclames intelligentes, avec des illustrations bien venues, sans mauvais goût et sans tapage. Sur les routes qui conduisent à l'école, dans la campagne, souvent un poteau indicateur portant le nom de l'œuvre, avertit le passant indifférent de son existence et renseigne avec à-propos le touriste qui est à sa recherche.

L'installation est généralement près d'un hameau, à flanc de coteau, parfois aux bords d'un lac. Glarisegg est ainsi au bord du lac de Constance, et la Châteigneraie domine le lac Léman. — Les bâtiments sont construits et aménagés avec tout le confort moderne : pièces claires, larges ouvertures, vastes couloirs, chauffage central, éclairage électrique, chambres de bains et de douches, etc. — Les classes reçoivent le jour en abondance. A Oberkirch les murs de chacune d'elles sont recouvertes d'un enduit de couleur différente « pour éviter la monotonie » explique le directeur. A la Châteigneraie, les élèves ont des pupitres mobiles qui s'adaptent à leur taille et au genre de travail qu'ils doivent exécuter. — Une place importante est réservée à la salle de gymnastique qui sert parfois de salle de théâtre et de réception, et qui est munie de tous les appareils modernes recommandés par les partisans de la gymnastique suédoise — A côté des bâtiments, sont les terrains de sport; et aussi une grande ferme qui donne aux élèves l'occasion de s'intéresser et de prendre part à certains grands travaux agricoles.

Les élèves sont admis de préférence assez jeunes, de huit à quatorze ans. Les directeurs estiment ne pouvoir réaliser com-

plètement leur œuvre d'éducation qu'en prenant les enfants avant l'âge de la puberté et qu'en étant assurés de les garder pendant plusieurs années. On ne reçoit pas d'enfants malades ou anormaux. On laisse ce soin aux sanatoria pédagogiques. Les élèves d'origine suisse sont la majorité, et les fondateurs souhaitent qu'il en soit ainsi. Ces écoles, disent-ils, prétendent rester suisses par leurs tendances comme par leur personnel et leurs élèves. C'est là une caractéristique qui n'est pas à négliger.

La vie scolaire, dans ces établissements, est donc en principe orientée vers l'éducation morale. On n'y fait et on n'y veut faire ni des intellectuels ni des athlètes, mais des corps sains et robustes et des esprits souples au service d'une volonté ferme. Education physique et éducation intellectuelle sont des moyens en vue d'assurer l'éducation morale qui est la fin.

Cette éducation physique a des traits spéciaux. L'existence, ici, se déroule le plus possible en plein air. Lorsque le temps le permet, les leçons même se donnent dans la campagne. A l'ombre des arbres, on transporte un tableau noir, quelques chaises : et maître et élèves, en bras de chemise, remplissent leur fonction respective. La propreté la plus rigoureuse est en outre exigée et observée. Les élèves, sans se faire prier, font usage de la douche, chaque matin et même dans la journée après les travaux manuels ou les jeux. — La nourriture comporte peu de viande et pas de boissons alcoolisées, seulement de l'eau pure. — Les exercices physiques sont exécutés pendant l'après-midi. Ils comportent soit des leçons régulières de gymnastique, soit des exercices sportifs, soit des travaux manuels — La gymnastique est inspirée, comme nous avons dit, du système suédois — Les sports d'été et les sports d'hiver sont également en honneur. En été, le canotage et la natation dans les écoles à proximité des lacs, le tennis partout; en hiver, le ski, la luge, le patinage; toute l'année, des excursions à pied le plus souvent, à bicyclette parfois dans la montagne qui est proche. Aux vacances, lorsque les élèves restent au pensionnat, de longues excursions sont organisées, comme des expéditions militaires. On part le sac au dos, on fait sa cuisine soi-même et on campe sous la tente. Et tout cela n'est point compris comme une simple distraction, mais comme une série de leçons d'initiative, d'énergie et d'endurance.

D'autre part, on ne pratique pas le sport pour lui-même ou dans le but d'établir et de battre des records, comme il arrive trop souvent dans certains grands collèges anglais et américains : « Ennemis de tout surmenage physique autant qu'intellectuel, écrit le directeur de la Châteigneraie, nous attribuons une place raisonnable aux sports, persuadés que, pratiqués avec mesure et intelligemment dirigés, ils ont une valeur éducative considérable. Nous y recourons pour développer chez l'enfant ce sang-froid courageux, cette maîtrise de soi-même, cette énergie persistante et cette endurance, souvent aussi cet esprit d'active coopération qui feront de lui, pour l'avenir, un noble et vaillant lutteur. »

Les travaux manuels sont exécutés également dans cet esprit. Ils sont d'abord considérés comme un parfait moyen de conservation pour la santé et d'aguerrissement pour le corps. Quand nous nous sommes présenté à Glarisegg, les élèves rentrés depuis quelques jours, travaillaient au jardin, envahi par les mauvaises herbes pendant leur absence. Nous fûmes assez surpris de voir toute une équipe, sous la direction d'un maître, travailler le buste entièrement nu, comme des boulangers au pétrin. Et il est bien vrai qu'en cette fin de mois d'août 1911, la chaleur excessive de l'été aurait suffi à justifier ce costume sommaire. Mais il nous fut expliqué que l'application d'un principe hygiénique plus que la chaleur accidentelle en était la cause, et que la santé des élèves trouvait grand profit à cette mesure. — En outre les grands avantages moraux sont espérés de l'exécution de ces travaux manuels : exactitude, persévérance, développement de l'esprit d'observation, d'initiative, goût du travail bien fait, etc. « Nous tâchons, nous disait le directeur d'Obeskirch, de faire entreprendre à nos élèves, un travail de longue haleine. Il sont amenés à s'y intéresser davantage, et à goûter le plaisir d'un long effort accompli. Ainsi l'an dernier, nous avons creusé et cimenté une vaste piscine de bains en plein air, et canalisé l'eau destinée à l'alimenter. L'an prochain, nous nivellerons une partie du coteau de façon à faire un « court de tennis ». Et pareillement on s'y livre à des travaux de menuiserie pratique, à la construction de poulaillers, de pigeonniers, de bancs rustiques, au jardinage, aux travaux agricoles, etc.

L'éducation intellectuelle se présente aussi comme une école du caractère. La préparation des examens, bien qu'elle n'y soit pas dédaignée, n'est pas le but unique imposé aux efforts des maîtres et proposé à ceux de l'élève. On se préoccupe, en instruisant, de développer l'esprit d'observation de l'enfant, de perfectionner ses sens, de donner un enseignement concret. On fait aussi en sorte que l'enseignement de l'histoire ait une portée morale. Et par la faculté laissée à l'enfant, à certains jours, de se consacrer librement à des travaux scientifiques ou artistiques, on lui permet de manifester et de parfaire ses aptitudes personnelles. Encore une fois, ce ne sont pas là de pures théories de pédagogues, mais de la pratique courante. Nous avons constaté par nous-même l'existence des classes mobiles (chaque élève étant placé, pour une branche déterminée, dans la classe qui convient le mieux à ses connaissances); — des classes à horaires variables pour chaque branche d'enseignement. — Nous avons vu, à Oberkirch, un cabinet d'histoire naturelle à peu près entièrement composé par les élèves eux-mêmes qui ont capturé les oiseaux et les insectes de la région, et collectionné les végétaux et les minéraux. — Nous avons aussi pris plaisir, à la Châteigneraie, à feuilleter toute une collection de dessins libres de petits enfants, dessins qui dénotent un esprit d'observation déjà très développé et une originalité assez vive. Et on ne les avait point choisis et réunis en vue de notre visite qui était absolument inattendue.

Outre les profits que l'éducation physique et l'éducation intellectuelle ainsi comprises permettent d'espérer, l'éducation morale est entreprise avec la pleine conscience de son importance et de ses difficultés.

Elle a, en dernière analyse, une base religieuse. Bien que ces écoles soient ouvertes à toutes les confessions, elles sont d'esprit nettement chrétien, avec particulièrement des tendances protestantes. On ne s'y rattache point, il est vrai, en général, à des dogmes déterminés, mais on tient à ne pas négliger et à cultiver le sentiment religieux. La Bible apparaît par suite comme le juge en dernier ressort des difficultés morales. Et la vie du Christ comme le modèle suprême à imiter ou l'idéal dont il faut s'approcher.

On ne peut point dire qu'il y a dans ces écoles un enseignement de la religion. Mais il y a un enseignement conscient et volontaire d'une morale qui est une morale à base religieuse. Un reste de culte d'ailleurs subsiste. Chaque dimanche à la Châteigneraie, par exemple, les élèves sont réunis par le directeur ou par un des maîtres et écoutent un exposé des faits bibliques. Une heure par semaine, depuis quatre ans, et sur la demande des parents, le directeur d'Oberkirch fait une leçon de morale (Sittenlehre), obligatoire pour tous, dans laquelle tout en écartant les considérations confessionnelles, il présente le Christ comme un exemple. Et, malgré l'affirmation qu'on en parle comme d'un homme éminent, il est bien sous-entendu, et tout le monde le comprend ainsi, qu'il s'agit d'un homme divin.

Au reste, cet enseignement de la morale ne veut d'aucune façon être systématique et ressembler à un cours. On ne s'astreint pas à un ordre rigoureux dans l'exposé des questions morales. On profite plutôt des multiples incidents de la vie journalière de l'école. De plus, on se défie d'un enseignement purement théorique et verbal. On n'oublie pas que l'essentiel n'est pas de faire connaître aux enfants leurs devoirs, mais de les faire agir conformément à leurs devoirs. On compte pour cela sur l'exhortation du maître, sur la confiance de l'élève en lui et sur l'abstention de toute apparence de défiance de la part de ce dernier. — On fait appel aussi à l'influence des grands exemples historiques. C'est ce qui a amené les fondateurs des écoles nouvelles à instituer les lectures du soir. Chaque soir, élèves, professeurs et dames de professeurs se réunissent dans le salon ou dans la bibliothèque, et écoutent la lecture de quelques belles œuvres, en général de biographies d'hommes illustres qui se sont distingués surtout par les qualités d'énergie et de persévérance. — Et pour ne rien négliger, on utilise également l'influence même du groupe scolaire sur l'enfant. « J'ai remarqué, nous disait le directeur de la Châteigneraie, qu'au lieu de faire des réunions de tous les élèves et de les y exhorter à une action déterminée, on obtient davantage si l'on convainc d'abord en particulier les plus grands ou les plus populaires d'entre eux, l'école est une petite société démagogique. On agit sur la masse en agissant sur ses chefs. »

On sait néanmoins que la connaissance des devoirs, si elle n'est pas une condition suffisante, est une condition nécessaire de la moralité. Aussi estime-t-on qu'il faut éclairer l'enfant sur ces obligations morales au point de vue sexuel. C'est là une des plus graves questions pédagogiques. Nous faisons semblant de l'ignorer en France. En Suisse, elle apparaît obsédante. Il nous est arrivé souvent, au cours de notre enquête, de nous apercevoir que nos interlocuteurs songeaient seulement à elle quand nous les interrogions sur l'enseignement de la morale en général. Dans les Écoles nouvelles, les enfants sont initiés depuis l'âge de quatorze ans aux conséquences dangereuses que présentent les satisfactions morbides et accidentellement les satisfactions normales des instincts naturels. Le mode d'initiation varie avec les lieux. A la Châteigneraie, la question sexuelle ne fait pas l'objet d'entretiens publics, mais seulement particuliers lorsque le directeur a des inquiétudes sur un enfant. — La crise de la puberté est d'ailleurs moins grave dans ces établissements de plein air que dans nos internats français, précisément à cause de la dépense physique qu'exigent les exercices sportifs et les travaux manuels. Certaines coutumes d'ailleurs empêchent de se développer cette curiosité niaise et obsédante pour les organes sexuels, et en même temps cette honte du corps que nos mœurs et nos préjugés tendent à faire naître chez l'enfant. Ainsi les élèves prennent leurs douches, dans la même salle, parfois par groupes d'une demi-douzaine. Et nous avons vu, à Glarisegg, tous les élèves se baigner dans le lac de Constance dans la tenue la plus rationnelle possible. On n'y craignait ni le garde-champêtre ni les condamnations pour outrages publics à la pudeur.

La culture des sentiments sociaux n'est pas plus négligée que la morale personnelle. D'abord les travaux manuels ont déjà fait apprécier à l'enfant l'effort des travailleurs. Ils l'habituent au respect de ces derniers, ce qui est une des principales formes de la justice. Et les tendances charitables sont également sollicitées vers l'action. A Oberkirch, si un pauvre vient, ce sont les élèves qu'on envoie lui porter une aumône. Si un élève a commis une petite faute contre le règlement, il est puni d'une amende légère (0 fr. 05 le plus souvent). Les amendes forment une caisse d'as-

sistance pour les indigents qu'on secourt avec les fonds par des dons en nature ou des bons de vivre. — Dans le même établissement, on s'efforce de rendre moins égoïstes certaines distractions. Ainsi les élèves ont l'habitude de donner aux fêtes de Noël une représentation dramatique et un concert auquel assistent leurs parents. Or, la répétition générale que l'on fait la veille est réservée gratuitement aux habitants du pays et aux fournisseurs de la maison.

L'éducation du futur citoyen est également entreprise en utilisant les ressources importantes que fournit le groupement scolaire, image réduite du groupement politique. A la Châteigneraie et à Oberkirch, comme à Glarisegg, on a introduit la pratique si recommandée par les Anglais et les Américains du *self-government*, c'est-à-dire du gouvernement du groupe scolaire par lui-même. Le directeur d'Oberkich nous a minutieusement expliqué le fonctionnement de cette institution dans son établissement. Les 50 élèves choisissent, parmi leurs camarades, une demi-douzaine de « chefs ». L'élection se fait au bulletin secret. Le directeur se réserve le droit de sanctionner l'élection. Mais il n'a jamais eu à opposer un refus, les élèves choisissant généralement les meilleurs d'entre eux pour les élever aux dignités scolaires. Un stage est d'ailleurs exigé pour être chef « titulaire ». Mais lorsqu'il l'a accompli le chef titulaire reste élu définitivement pour toute la durée de son séjour à l'école. C'est un grand honneur d'être chef ; et la grande ambition de chaque élève est de le devenir. L'octroi de cette fonction est d'ailleurs la seule récompense scolaire. Il a l'heureux effet de maintenir une émulation dans la bonne observation des règles de la discipline. La révocation pour indignité, prononcée par le directeur, est d'un autre côté la plus grande des punitions. Cette mesure ne s'est produite que deux fois depuis que l'institution est établie. — Les chefs ont un rôle multiple. Ce sont eux qui font observer les règles de discipline dont les élèves ont eux-mêmes reconnu la nécessité, qu'ils ont établies par une délibération et votées dans leurs assemblées. — Ils sont les intermédiaires entre le groupe et et le directeur avec lequel ils discutent les questions concernant la vie intérieure de l'école. — Enfin ils sont les délégués du directeur (ma main gauche, dit pittoresquement ce dernier, alors que

les professeurs sont ma main droite) dans l'accomplissement de certaines fonctions exigées par l'internat. Notamment ils surveillent le dortoir, ou plutôt les petits dortoirs, de trois ou quatre lits, dans lesquels sont répartis les élèves et dispensent de charger les professeurs de ce rôle. — Jusqu'à présent, cette institution n'a présenté que des avantages. Le directeur corrigerait d'ailleurs les inconvénients d'un régime démocratique qui tendrait vers la démagogie en nommant certains chefs, qui seraient ainsi indépendants de la masse.

Enfin l'éducation du membre futur du groupe domestique se poursuit en même temps. Et d'abord l'enfant trouve à l'école un prolongement du foyer familial par la présence de la femme du directeur et de celles des professeurs, par leurs soins maternels, par la communauté constante de vie avec le personnel enseignant. — Il y a plus. Le foyer familial, pour être complet, doit comprendre des jeunes filles. Aussi certaines écoles nouvelles sont-elles mixtes. L'exiguïté des locaux a seule empêché de tenter l'expérience à Oberkirch. Mais elle est réalisée à la Châteigneraie. Voici comment le directeur justifie la tentative qu'il a faite « Notre propre expérience, corroborée par celles d'écoles similaires, nous autorise à affirmer les heureux effets de la coéducation. Contrairement à une opinion surannée et fort répandue, elle est, entre les mains d'éducateurs circonspects et sans cesse préoccupés d'agir avec tact, un des meilleurs garants de la bienséance et de la distinction morale. L'un et l'autre sexes ont à gagner en se rapprochant. La jeune fille y perd peu à peu ce qu'elle pourrait avoir de trop maniéré et de trop sensible; elle devient plus généreuse, plus réfléchie, plus positive, moins timorée, sans rien perdre de la grâce ni de la réserve qui font le charme de son sexe. De son côté, le jeune garçon perd de sa brusquerie et de sa rudesse; il surveille avec plus de soin son langage et ses manières, il devient plus discipliné, plus prévenant; il s'affine de toute façon, et dans ses mœurs et dans son caractère. Il remarque aussi, pendant les heures d'étude, l'application plus constante, la réceptivité plus ouverte et les succès de la jeune fille. Il en conçoit une émulation salutaire. Il ne considère plus la force physique comme étant une marque indiscutable de supériorité, et le dédain qu'il professait naguère pour le « sexe faible »

se mue bientôt en un respect déférent. Bien plus, il comprend que cette force même lui impose des obligations qu'il ne saurait éluder sans se déconsidérer à ses propres yeux et aux yeux de ceux dont l'approbation lui est précieuse, et certain côté chevaleresque de sa nature se développant, il devient le défenseur du faible, le protecteur de l'opprimé, et professera désormais ce vrai respect de la femme, sans lequel il n'y a pas d'homme accompli. Enfin la fréquence et le naturel des relations exclut chez les uns et chez les autres toute illusion lointaine, toute admiration sentimentale à distance, et leur impose une connaissance réciproque exacte, une estime fondée sur la valeur personnelle, quotidiennement constatée. » Évidemment les jeunes filles, à la Châteigneraie, sont logées à part. Mais elles vivent le reste de la journée continuellement avec les garçons, prenant également part aux jeux qui ne demandent pas une dépense de force hors de proportion avec celle que leur sexe leur permet de fournir. — Nous demandons au directeur, avec quelque anxiété en songeant à ce que la tentative représente de hardiesse pour nous, habitants d'un pays qui la condamnerait peut-être par ses tribunaux correctionnels, si les résultats ont répondu à ses espérances et à ses affirmations théoriques. Avec une absolue loyauté, il nous dit qu'il ne peut nous donner une réponse définitive : l'école n'est fondée que depuis trois ans ; il a pris des fillettes toutes jeunes ; et l'expérience n'a pas assez duré pour être affirmatif à son égard. Il faudrait d'ailleurs, pour qu'elle se poursuive dans de bonnes conditions, que le nombre des jeunes filles soit plus grand qu'il n'est. Souhaitons que ces conditions soient réalisées, que l'expérience réussisse, et les similaires également. Alors peut-être se créerait dans tous les pays, et en France particulièrement, un mouvement d'opinion qui aurait pour effet de faire instituer, sinon la coéducation, tout au moins la coinstruction dans les trois ordres d'enseignement. Rappelons-nous d'ailleurs qu'elle est déjà en honneur dans différentes régions de la Suisse.

Il faut ajouter un dernier trait qui caractérise bien les écoles dont nous parlons. C'est que le lien entre elles et les parents des élèves reste plus étroit qu'ailleurs. Ils y sont reçus avec empressement, ils peuvent y séjourner quelque temps ; on les invite à

assister aux leçons, etc. A Oberkirch, le directeur a l'habitude de les réunir chaque année en un véritable congrès pédagogique. Ils s'y rendent et y discutent avec enthousiasme. En 1910, ils ont délibéré sur la coéducation et ce sont eux-mêmes qui prirent la résolution qu'elle devait être tentée à Oberkirch. Cette année, ils se sont occupés de l'influence des sports sur la vie scolaire. Il y a là une tentative extrêmement intéressante. Si elle se développait, au régime de la délégation permanente par les parents de la puissance domestique, se subtituerait celui de la collaboration sollicitée d'eux et apportée par eux à la marche de l'école. Et, dans cette voie, on trouverait peut-être pour la France une solution du conflit qui divise au point de vue scolaire l'école et la famille, à condition toutefois, pensons-nous, de ne jamais méconnaître les droits imprescriptibles de l'État et de ne pas mettre en danger l'unité nationale....

André Marceron.

Henri Barboux[1].

.... Nous gardons tous dans la mémoire l'image de ce petit homme, vif, ardent, nerveux, qui conservait, sous sa dignité bourgeoise, un fond de bonhomie campagnarde. Il resta toujours du paysan chez Mᵉ Barboux, quelque chose de la ruse et de l'endurance des gens de la terre. Sa voix, nette et claironnante, admirable instrument de persuasion qui plantait l'argument comme une vrille, cette voix faite pour interdire aux magistrats de sommeiller, gardait, même dans le pathétique, un écho de la gaîté villageoise. L'œil mobile, le nez batailleur, la mince bouche serrée indiquaient le génie des affaires; le front un peu ravagé, le teint d'ivoire disaient les veillées studieuses; cette fine main loyale, que Delaunay a montrée fortement appuyée sur la barre, signifiait énergie et sincérité.

Ces belles plaidoiries, qui nous semblent improvisées, étaient le prix d'un effort savant. Henri Barboux avait reçu au lycée d'Orléans le bienfait des humanités. Les hommes de cette génération demeuraient naïvement convaincus que savoir le latin conférait une supériorité. Au cours de son existence absorbée par mille devoirs, Mᵉ Barboux conserva toujours jalousement en lui le trésor de latinité. Peut-être, messieurs, sera-ce au Palais que s'attarderont les derniers humanistes. L'amour des lettres antiques est, pour les avocats, un devoir de piétié filiale. Il est probable que le contentieux a été inventé dès la période de la pierre polie; mais l'avocat, avec toutes ses vertus et aussi tous les brillants défauts qui le complètent, cette création-là, c'est un produit du Forum romain.

---

1. Extrait du discours de réception à l'Académie française de M. Henry Roujon, élu à la place vacante par la mort de M. Henri Barboux (jeudi 8 février 1912).

Cicéron est le doyen de la corporation, je n'ai pas dit le patron : nul n'ignore que saint Yves représente le barreau au Paradis. Cicéron, lui, exerce la dignité plus profane du bâtonnat perpétuel. On s'explique que les œuvres du vieux consulaire aient servi de bréviaire laïque à Me Barboux. Il ne cessait de relire — dans le texte — les dialogues où sont fixées les règles du plaidoyer : « En présence d'un client, plaider contre lui la cause de l'adversaire, pour l'obliger à se défendre. Resté seul, l'avocat doit examiner son affaire, en prenant, l'un après l'autre, trois rôles différents : le sien, celui de l'adversaire et celui du juge. » Ainsi procédait Me Barboux. Il méditait longuement ses harangues. Les écrivait-il? Je crois bien qu'il l'a fait plus d'une fois, surtout à ses débuts. Souvent, dans l'ordonnance de l'argumentation, dans ces couplets si soigneusement agencés, dans le rythme des périodes, on aperçoit la trace de la plume. Mais lorsque les points principaux avaient été mis sur le papier, commençait pour lui le travail favori, celui qui consistait à parler. Ce n'est pas médisance de rappeler qu'il faisait fort peu de cas du silence. Afin de donner à un plaidoyer sa forme définitive, il se le récitait à lui-même. Aussi tout lui était-il cabinet d'études. Il a composé plus d'un de ses discours sous les ombrages de son domaine de Vienne-en-Val. Il aimait à prendre les sapins de Sologne pour premiers auditeurs. Un jour qu'il répétait ainsi une plaidoirie, il se crut si bien au Palais qu'il lança ses arguments à pleine voix. Son jardinier accourut : « Monsieur m'a appelé? — Non, mon ami, répondit Me Barboux, brusquement revenu à la réalité. Quand vous m'entendez parler tout haut, ne vous dérangez pas, — je travaille. » C'est un mot profond d'avocat artiste.

Faire d'un plaidoyer une œuvre d'art, savoir parler d'affaires en parlant français et, pour cela, lire du latin le plus souvent possible, telle était sa méthode. Serait-il vrai que ce genre d'éloquence est en péril de disparaître? Verrons-nous reléguer parmi les vieilles modes tout ce qui faisait l'orgueil de l'avocat et les délices du juge : l'apostrophe, la prosopopée, l'allusion, la péroraison véhémente? A notre époque fébrile, les jeunes orateurs voudraient-ils aussi faire de la vitesse? Sans rhétorique et sans la toge cicéronienne, l'éloquence judiciaire renierait sa noblesse native.

M. Barboux n'était jamais plus heureux qu'en s'abandonnant à l'ivresse de la plaidoirie. Mais dans son cabinet, en face du client, irrité ou malheureux, quelle sagesse consolatrice était la sienne, et comme il excellait aux bons conseils! Le cabinet d'un maître du barreau est une clinique des maladies de l'âme. Devant ce confident obligé, les mensonges abdiquent; les moins véridiques des créatures humaines disent la vérité à leur avocat. Balzac ne s'y trompait pas lorsqu'il faisait de ses hommes de Palais, les avoués Desroches et Derville, le procureur général Granville, de si subtils analystes du cœur. Une époque se confesse dans ses procès. Des conflits féroces de l'intérêt, le plus souvent il ne se dégage que du scandale et de la douleur. « Ne plaidez pas ! » cet avis, que Scapin donne en bouffonnant, devient, dans la bouche d'un conseiller intègre, le dernier mot de cette philosophie indulgente qu'enseigne la science des hommes et des lois. Dans le silence de son cabinet, M. Barboux exerçait une sorte de magistrature morale; ce parfait galant homme, toujours si heureux pourtant de plaider, se souvenait, aussi fièrement que de la plus retentissante de ses plaidoiries, d'un prudent conseil donné tout bas. Plus d'une vanité est sortie insensibilisée de chez ce bienfaisant clinicien; il a apaisé plus d'une colère et réconcilié bien des haines. Les affaires qu'on plaide procurent le profit et la renommée; celles qu'on refuse confèrent l'autorité.

De ses hautes fréquentations intellectuelles le sage humaniste avait gardé le goût de toutes les élégances, y compris celle du désintéressement. J'ai dit qu'il croyait fermement que tout exemple se trouve aux livres des anciens. Ses prédilections de latiniste allaient jusqu'à lui faire fréquenter Quintilien et le chérir. Bossuet, pourtant, savait l'arracher au commerce de l'antiquité; les œuvres du sublime sermonaire voisinaient dans sa bibliothèque avec Dalloz. Avant de partir pour le Palais, une page de Bossuet lui servait de tonique. N'est-ce pas une hygiène incomparable pour s'entretenir l'intelligence en exaltation? Toutes les préférences de Barboux étaient de cet ordre. J'avoue m'expliquer moins aisément ses tendresses pour Dante. Pratiquer Dante assidûment semble difficilement compatible avec des occupations absorbantes; lorsqu'on habite *la Divine Comédie*, on

n'a guère le loisir de sortir pour aller ailleurs. L'admiration de Dante lui était surtout souvenir de jeunesse. La mère du jeune Henri Barboux lui fit donner, lorsqu'il eut quinze ans, des leçons d'italien. Son premier maître était un praticien de Venise, proscrit avec Daniel Manin. Un écolier généreux, qui avait vu planter un arbre de la liberté sur la promenade de Châteauroux et qui lisait *Mes Prisons*, de Silvio Pellico, ne pouvait que devenir éperdument amoureux de cette princesse captive, l'Italie de 1849. Dante est, comme chacun sait, le précurseur par excellence du *Risorgimento*; à quinze ans, le jeune Barboux, pour l'amour du vieil Alighieri, s'était fait néo-gibelin; il lui en resta toujours quelque chose. Lorsqu'il citait *la Divine Comédie* à la barre, il eût cru faire injure au tribunal en traduisant la citation; et le tribunal, par déférence pour Dante et pour lui, faisait mine de se délecter. Quand il était en voyage, il daignait quelquefois m'envoyer de ses nouvelles par cartes postales. J'en ai reçu de Pise, de Florence, de Sienne, toutes en langue italienne; il m'en a même envoyé de Sologne, écrites dans le plus pur toscan. A Florence surtout, il se croyait chez lui. Il avait pour la démocratie florentine le faible d'un bon médecin envers un malade dont le cas est intéressant et désespéré.

Le meilleur écrit de M. Barboux, celui où brille le mieux son lumineux bons sens, porte ce titre : *L'impôt sur le revenu à Florence*. Il n'est pas inopportun de relire ces quelques pages. Les juristes financiers de Florence partaient de ce principe, cher aux multitudes, que la richesse étant chose punissable, la loi lui doit des châtiments. Tout un système, d'une logique irréprochable, livrait les fortunes au caprice de taxateurs irresponsables et tout-puissants. Grâce au *tamburo*, sorte de boîte qui s'ouvrait aux dénonciations patriotiques, il était loisible aux simples citoyens de stimuler le zèle des fonctionnaires; il y avait de ces boîtes civiques un peu partout, chez le capitaine des Huit, dans la cour du Podestat, dans les églises. Le jeu régulier de l'impôt progressif, ainsi pratiqué, ruina les citoyens riches tout d'abord et ensuite la République elle-même. Ce fut un grand sujet d'étonnement pour Cosme et pour Laurent de Médicis, lesquels, à l'exemple de tous les hommes politiques passés, présents et futurs, avaient l'âme bourrée de bonnes intentions. « C'est à

peine, observait M. Barboux, si dans un état paisible composé de citoyens aussi vertueux que Socrate, une telle législation pourrait être appliquée. » Il concluait qu'il est préférable de ne pas soumettre la conscience publique à d'aussi enivrantes tentations. L'italianisant s'affligeait à la pensée que la cité la plus sympathique de l'histoire s'était transformée en un troupeau de fraudeurs traqué par de mauvais bergers. Puis le patriote songeait à une autre démocratie aussi séduisante, aussi glorieuse qu'Athènes et Florence, et non moins prompte aux étourderies sociales. Il lui disait à l'oreille : « Prenez garde, ô ma mère, d'imiter vos arrière-cousines qui firent de l'impôt une contribution de guerre levée par une classe victorieuse sur une classe vaincue. » Est-ce à dire que M. Barboux ne voulait point de la lutte des classes? Mon Dieu, non! Il était homme de juste milieu; et en cela encore Cicéron lui servait de modèle.

Est-il une destinée moins enviable que celle d'un politique modéré? L'histoire est jolie femme : ses préférences vont aux énergies violentes, elle garde ses sourires pour les tempéraments sanguins. Cicéron, par exemple, en tant qu'homme public, excite aujourd'hui encore le dédain des extrêmes. Et pourtant, entrer dans la vie en bravant Sylla, sauver l'État d'un péril infâme, et fuir l'opprobre dans une mort stoïque, ce n'est pas si mal pour quelqu'un qui, au dire de l'éminent M. Momsen, manquait totalement de caractère. Mais, pour son malheur, Cicéron était du centre gauche. Il fut un de ces parlementaires scrupuleux, que l'on juge faibles et indécis parce qu'ils se demandent, un peu longuement parfois, où se cache le devoir. Notre cher maître Gaston Boissier, le seul moderne qui ait connu Cicéron intimement, n'a pu lui-même s'empêcher d'écrire : « Cicéron employa tout le temps qui sépare le passage du Rubicon de la prise de Brindes à changer d'opinion tous les jours. » Nous en parlons à notre aise, nous postérité, qui savons que le pompéianisme était condamné par les dieux. Les contemporains discernent moins facilement, dans le tumulte des idées et des haines, ce qui peut-être deviendra un jour de la justice et de la vérité.

Si l'on veut honorer Me Barboux dans ses goûts les plus chers, il faut relire ce *De Oratore* qui fut son livre de chevet. Ce que se disent, sous les platanes, les consulaires Antoine et Crassus

ressemble d'une manière inquiétante à des propos d'hier. Ces dignes Romains, sans doute membres du Conseil de l'Ordre et anciens ministres, occupèrent toute la première journée de leur villégiature à s'entretenir des graves circonstances où se trouvait l'État; ils tombèrent promptement d'accord que la République était perdue. Ayant dûment prédit la fin du monde, ils se mirent au bain; après quoi, ils savourèrent un souper exquis. La journée du lendemain fut consacrée à l'exaltation de la profession d'orateur. N'est-ce pas là un dimanche idéal? Sans doute; mais ceux qui ne sont pas du centre gauche, les autres, occupent leurs loisirs moins théoriquement.

Il est fâcheux, mais point inexplicable, que M. Barboux se soit toute sa vie occupé de politique sans que la politique ait consenti à s'occuper de lui : il répugnait aux disciplines tyranniques. Aussi la très sincère ardeur de ce bon citoyen, son zèle patriotique, sa conception si élevée du devoir, tout cela demeura inutilisé. On relégua toute cette sagesse sous les ombrages de ce Tusculum qui s'appelle « l'Union libérale ». Me Barboux dirigeait là, comment dire? mettons un syndicat de mélancolies. D'autres syndicats furent plus redoutés. Le président de l'Union libérale, entouré d'un collège de justes, jetait un éloquent cri d'alarme toutes les fois qu'il se commettait en politique une imprudence un peu trop forte : c'est assez dire que sa mission n'avait rien d'une sinécure. Nous ne saurions trop méditer ces nobles homélies; on y retrouve comme un écho des remontrances que la Robe adressait à l'absolutisme. Obstinément libéral et conservateur, l'héritier des vieux parlementaires prétendait mettre obstacle à la rage de détruire, et cela « à une époque où l'on démolit jusqu'aux ruines pour les réduire en poussières ». A vrai dire, il dédaignait la politique; elle le lui a rendu. Je n'affirmerais pas qu'il n'en ait point ressenti quelque tristesse. Et pourquoi non? Pourquoi n'aurait-il pas eu, très légitimement, l'ambition de grossir la liste de ceux qui ont passé du barreau au pouvoir? Liste souvent glorieuse et qui s'enrichissait hier encore. Bien que démocrate, il ne voulait point, et il osait le dire, que l'ordre vînt quand même d'en bas. A son tour, il pensait : « Le péril est à gauche. » Ah! cette parole, je l'entends encore dans la bouche de celui qui l'a méditée le premier! Ce

fut l'honneur, ce fut aussi le crime inexpiable de l'homme d'État sans peur et sans reproche, qui a été mon chef et mon bienfaiteur. On sait ce qu'il en a coûté à Jules Ferry d'opprobre et d'outrages pour avoir osé cette prophétie. Aujourd'hui on la retrouve sinon sur les lèvres de ses détracteurs, du moins au fond de leurs repentirs. Messieurs, ne plaignons point Barboux d'avoir passé à côté de la vie publique; au moins n'a-t-il pas connu ce qu'elle réserve d'amertumes à ceux qui prétendent, devant l'idole moderne, garder l'esprit libre et la tête haute.

Quels que soient les démentis que les événements infligent aux principes, sa confiance demeurait inébranlable dans la vertu de la liberté. Il respectait l'État, en se méfiant de lui, ou plutôt des choses innombrables qu'on lui impute ou qu'on lui fait dire. Cet homme de loi craignait les légistes. Lorsqu'on lui demanda, au sujet du droit d'association, une consultation, qui reste un modèle, il opposa finement l'opinion d'un ancien commissaire du gouvernement, Gosse, à la pure théorie jacobine de Merlin : « Merlin, disait-il, était un très grand jurisconsulte, M. Gosse n'était qu'un homme juste. » Nous nous expliquons facilement qu'avec ces idées et ce tempérament Me Barboux n'ait point pratiqué la politique; il ne pouvait que la rêver. Dans le secret de ses ambitions, il songeait à une Salente démocratique où il aurait été un homme d'avant-garde, presque un esprit aventureux N'était-ce pas là le rêve d'un rêve?

Si Me Barboux éprouve quelque déception d'avoir été réduit à n'exercer dans les affaires publiques que le pouvoir spirituel, il cacha ce regret au fond du cœur. Aussi bien n'était-il point embarrassé d'occuper joliment les rares loisirs que lui laissait le barreau. Le plaideur qui attendait, fort longuement parfois, le moment d'être reçu par M. le bâtonnier pouvait prendre dans son salon une délicate leçon d'éclectisme. Je ne parle pas de ces bronzes industriels, uniformément patinés, dont les clientèles reconnaissantes accablent les médecins célèbres et les grands avocats; Me Barboux dut subir, comme les autres, ces touchantes manifestations de la gratitude. Il leur préférait toutefois quelque toile de maître bien choisie. Il parlait d'art avec une ardeur méritoire. Peut-être, en ces subtiles questions d'esthétique, parmi ces impondérables dont se compose le mystère du goût,

lui aurait-on souhaité plus de doute. Au Palais, il faut se décider très vite ; dans les musées, il est préférable de faire précéder ses jugements d'un peu d'extase. J'imagine qu'au cours du voyage de Hollande Me Barboux a regardé hâtivement la *Ronde de Nuit*; il y a assurément quelque courage à se brouiller avec Rembrandt, mais cette fois, l'esprit critique l'a entraîné au delà de ses intentions. D'ailleurs, les artistes en diraient bien d'autres s'ils parlaient de jurisprudence.

Si ouvert qu'ait été son esprit, M. Barboux n'a eu de profonde passion intellectuelle que pour le barreau. Il n'avoua aucune ambition extérieure au Palais de Justice, sinon, messieurs, celle qui fait regarder de votre côté. En souhaitant d'être des vôtres, il entendait encore obéir à une tradition de son Ordre. Au XIXe siècle, vous avez reçu du Palais Berryer, Dufaure, Jules Favre, Dupin aîné, Edmond Rousse. Vous avez pu conserver longtemps M. Rousse, l'homme le mieux fait pour représenter parmi vous les élégances et les vertus de sa profession. Tant qu'il fut des vôtres, il vous plaisait de ne point lui donner de coadjuteur. Il se montrait pourtant impatient d'avoir un rival; il va sans dire qu'il avait son candidat. Cette cause de M. Barboux, M. Rousse l'a plaidée, comme il savait plaider, avec cette ferveur dont le souvenir vous charme encore; Me Barboux, qui s'y connaissait, avait bien choisi son avocat. Le jour où la cause fut gagnée, le dévoué défenseur n'était plus là pour jouir de son succès. Mais le prétoire tout entier exerçait sur votre vote une pression, habilement respectueuse. En donnant comme successeur à Ferdinand Brunetière un orateur du barreau, il vous plaisait d'oublier un des préjugés du célèbre critique. N'est-ce pas d'ailleurs Brunetière qui disait : « Il nous faut en tous genres des hommes qui ne mettent rien au-dessus de la gloire de leur profession? » Vous admettez que votre nouvel élu eût été en quelque sorte plébiscité par ses pairs. Bien que l'Académie ne craigne rien ni personne, il lui aurait été douloureux de se brouiller avec le barreau : l'Ordre des avocats et votre Compagnie ont entre eux cette parenté de rester, en pleine vie moderne, pareils à ce que les a faits la France d'autrefois. D'ailleurs, ce n'était pas seulement l'Ordre des avocats, mais tout le Palais qui intercédait en faveur de Me Barboux. Il y parut, au banquet solennel

qui, le 26 juin 1907, fut offert à votre élu. Les chefs de la magistrature, ceux des grandes Compagnies judiciaires, trois cent cinquante avocats acclamèrent le Bâtonnier Académicien. Ce fut un beau jour de récompense pour le travailleur irréprochable en qui cette foule, qui était une élite, saluait plus d'un demi-siècle de talent et de probité. Et lorsqu'il vint prendre séance sous cette coupole, avec quelle sincérité souriante l'excellent homme avouait son orgueil et vous promettait son zèle! Peut-être sentait-il que les heures lui étaient comptées; il voulait jouir pleinement de l'honneur dont vous aviez couronné sa vieillesse.

Il mourut trop tôt. Le sort, qui semblait l'avoir tant favorisé, avait eu pour lui les duretés qu'il n'épargne à personne : des deuils cruels avaient dévasté son foyer. Et puis il avait usé du travail comme d'une débauche. Ces grands laborieux succombent tout d'un coup sous le poids de leur vie. N'ayant jamais chargé sa conscience, Me Barboux se sentait léger et prêt à partir. Il reçut l'inévitable visiteuse comme quelqu'un qui n'a pas peur d'elle, avec sa fine politesse d'autrefois. Sa dernière pensée mondaine fut pour le Palais : il manda à son chevet le bâtonnier afin de prendre congé de son Ordre en toute correction. Lorsqu'il sentit que toutes ses démarches profanes avaient été accomplies selon les règles, le chrétien ne songea plus qu'à son salut! A travers tous les orages de la pensée moderne, il avait conservé intacte la foi apprise aux genoux de sa mère. Cette suprême sérénité, l'euthanasie de la sagesse antique, c'est, pour le croyant ou le philosophe, pour l'homme de bien, quelle que soit sa doctrine, la récompense méritée. M. Barboux devait finir ainsi.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Les Instituteurs et l'Histoire locale [1]. — La circulaire ministérielle du 25 février dernier sur l'enseignement de l'histoire locale a été prise cette année comme sujet de conférence pédagogique dans un certain nombre de circonscriptions d'inspection primaire. C'est l'expérience qui règle le sort des nouveautés, pédagogiques et autres. Sans vouloir le moins du monde imposer à personne notre manière de voir ou notre manière de faire, il n'est peut-être pas inutile de signaler les conditions dans lesquelles s'est poursuivie, en certains endroits, cette première application, les résultats immédiatement obtenus et ceux qu'on peut attendre d'une application plus méthodique et plus soutenue.

Il avait été demandé, avant les vacances, aux instituteurs, de « dresser une liste des documents historiques se rapportant à la commune ou aux environs dont ils pouvaient se servir pour illustrer l'enseignement de l'histoire nationale ».

Pour diriger leurs recherches et ordonner leurs investigations, on avait indiqué « de quelles natures fort diverses pouvaient être ces documents, et on avait proposé de les grouper sous ces différents chefs :

« *Ruines et monuments* : Préhistoriques, mégalithiques; gallo-romains; francs; du moyen âge (monastères, églises, châteaux); des temps modernes; de la France révolutionnaire, etc.

« *Objets* : Ameublement; vieux outils, vieilles armes; pièces de monnaie, assignats, etc.

« *Documents écrits* : Archives communales (registres paroissiaux, délibérations, procès-verbaux, comptes, pièces cadastrales); archives de famille (comptes, titres, contrats).

« *Lieux historiques* : Lieux de bataille, camps, etc.; noms de pays, de rues, lieux-dits intéressants.

« *Personnages historiques* : Hommes célèbres nés dans la localité ou aux environs; soldats de la commune morts à la guerre ou ayant fait des campagnes.

1. Étude présentée par M. Dufrenne, inspecteur primaire à Clermont (Oise), à l'occasion d'une conférence pédagogique.

« *Légendes intéressantes se rapportant à l'histoire*: Traditions, jeux. »

Il fut convenu que ces documents « seraient classés de manière à correspondre aux périodes de l'histoire ». On était prévenu qu' « il y aurait des lacunes, chaque commune ne pouvant avoir la prétention de posséder des documents sur tous les chapitres de l'histoire de France ».

Cette liste devait « être établie, non par classe, mais par école, ou mieux par commune. On pouvait même se réunir de manière à dresser une liste pour plusieurs communes voisines. Il suffisait que les documents indiqués fussent à la portée de tous les coopérants. »

Enfin, il fut observé qu' « il n'était demandé à personne un travail hors de proportion avec le loisir dont chacun disposait. On pouvait répondre très convenablement à la question en réfléchissant pendant quelques jours sur le sujet proposé et en dressant une liste d'une page. On pouvait aussi rédiger une monographie communale. »

L'Inspecteur reçut, vers la fin des vacances, les mémoires demandés. L'ensemble était consciencieux; quelques-uns apparaissaient tout à fait remarquables. Un grand nombre de maîtres, manifestement, avaient pris goût aux recherches qui leur avaient été indiquées.

Les documents furent classés par cantons — (on sait que les conférences pédagogiques sont cantonales), et envoyés au chef-lieu. Là, une commission, réunie sous la présidence de l'instituteur du chef-lieu de canton, en fit le dépouillement, et dressa la liste sommaire, par périodes historiques, des documents signalés dans les mémoires communaux. C'est en suivant cette liste que s'engagea et se poursuivit la conférence.

Les instituteurs avaient apporté à la réunion tous les documents maniables dont ils pouvaient disposer : silex taillés et polis, bois de renne, médailles et monnaies, vieux outils, pièces écrites. Ces documents furent examinés; on en fit la critique, on les apprécia, on en détermina la valeur historique et l'intérêt pour l'enseignement.

Les listes cantonales furent alors revisées, puis polycopiées. Un exemplaire en fut remis à chaque maître, qui se trouva ainsi avoir par devers lui des indications sommaires, mais nettes, sur la totalité des documents historiques signalés comme existant dans le canton. L'intention de l'inspecteur, sur ce point, fut de faire profiter chacun du travail de plusieurs, et notamment de permettre et de favoriser les prêts de documents entre les collègues voisins. Ces travaux préparatoires ont été exécutés une dizaine de fois, d'après ce plan, dans plusieurs circonscriptions d'inspection primaire. Ils ont permis d'entrevoir les avantages que l'on pourrait tirer d'une application méthodique de la circulaire sur l'histoire locale.

Le premier de ces avantages est assurément de rendre plus vivant l'enseignement de l'histoire nationale, lequel doit demeurer, dans cette partie de notre tâche, notre principal souci.

C'est là une proposition que personne ne saurait contester. Lorsque nous avons à raconter dans notre classe la rude vie de nos premiers ancêtres, notre récit sera autrement pittoresque et intéressant si nous avons à montrer à nos élèves les armes grossières dont ils se servaient et les vestiges de leur industrie. N'est-il pas étrange que, jusqu'à ces derniers temps, on n'ait enseigné que d'une façon tout abstraite l'histoire du moyen âge, alors que tant de monuments nous sont restés, qui font revivre à nos yeux cette époque? Enfin, l'instituteur communal, généralement secrétaire de mairie, a bien autre chose à sa disposition, pour enseigner l'histoire de la Révolution et du XIXe siècle, que les généralisations approximatives, parfois tendancieuses et d'ailleurs souvent ennuyeuses du manuel : il a, plus ou moins complets, les registres de l'époque révolutionnaire.

Ils sont pleins de vie, ces registres, débordants des passions les plus diverses, depuis l'enthousiasme frénétique jusqu'à la peur intense. On y sent tout à vif la répercussion, dans les lointaines provinces et dans les plus humbles villages, des grands événements de Paris, que l'histoire a placés au premier plan, mais qui ne doivent cependant pas accaparer toute notre attention.

Sans doute, le 14 juillet 1789, les Parisiens ont pris la Bastille. Mais qu'en a-t-on pensé dans nos provinces? Ne serait-ce pas intéressant à connaître? Lorsque nous disons que les féodaux firent l'abandon de leurs droits, c'est là une notion quelque peu abstraite. N'omettons pas de raconter, si nous le pouvons, comment furent détruits, dans notre village même, leurs titres. A un moment, avec solennité, la patrie fut déclarée en danger. Dans quelle mesure et avec quelle intensité le frisson patriotique de Paris gagna-t-il la province, les petites villes, les communes rurales? Et surtout, quels faits détermina-t-il? Comment fut acceptée la constitution civile du clergé? Avec quel entrain, ou quelles restrictions, suivit-on la Convention dans sa lutte contre l'Église?

Que de documents nous avons, dans nos mairies, pour illustrer le chapitre des réquisitions, des levées en masse! Et rien n'est plus éloquent, au sujet des guerres de l'Empire, pour montrer quels sacrifices elles coûtèrent à la France, que de lire dans les registres de l'état-civil de nombreuses communes des actes de décès dressés sur tous les champs de bataille de l'Europe.

Ce n'est pas seulement l'histoire de la Révolution, c'est celle aussi de tout le XIXe siècle, de la Restauration comme de la monarchie de juillet, de 1848 et du coup d'État, qui se tient, vivante et concrète, dans les archives de la plus modeste commune. Apprenons aux instituteurs à l'y aller chercher.

Nous devons faire ici une importante remarque, qui nous permettra en même temps d'expliquer la manière dont nous avons, dans la pratique, posé devant les instituteurs la question de l'histoire locale.

Pour que l'enseignement de l'histoire nationale acquière, grâce à l'his-

toire locale, ce caractère de vie et de réalité que nous prétendons lui donner, il est nécessaire que ce que nous y introduisons sous le nom d'histoire locale soit constitué par de vrais documents, des documents de première main, dont on peut prendre une connaissance directe, et non par des commentaires sur des documents que d'autres ont vus.

C'est la raison pour laquelle, au cours de l'expérience que nous relatons au début de cette étude, on a demandé aux instituteurs une « liste des documents qu'ils ont entre les mains », bien plutôt qu'un précis d'histoire locale. Pour dresser un précis d'histoire locale, il suffit de se procurer quelques ouvrages, de compiler, et de résumer. Ce serait là de l'histoire locale, sans doute, mais aussi abstraite, aussi peu vivante que ce que nous enseignons sous le nom d'histoire de France. Si nous ne faisions que cela, le but visé serait manqué. Et cependant, c'est de cette façon que, par l'effet d'habitudes prises, la plupart des instituteurs interprètent, si l'on n'y prend garde, la circulaire sur l'histoire locale. Ceux qui s'engageront dans la voie que nous avons suivie s'en apercevront aisément, et ils devront, comme nous, réagir contre cette tendance.

Ce n'est pas, assurément, que nous estimions sans intérêt l'étude de l'histoire locale proprement dite. La petite patrie ne fait point tort à la grande, au contraire. Il est naturel, il est légitime, il est bon et sain que les enfants apprennent à connaître l'histoire de leur village, de leur canton, de leur pays, de leur province. Mais justement, la recherche que nous avons faite des documents historiques locaux ne vise-t-elle pas aussi à constituer cette histoire locale, et n'en est-elle pas la meilleure illustration? Disons donc qu'en même temps qu'elle rendra plus vivant, plus concret, l'enseignement de l'histoire nationale, l'application méthodique de la circulaire du 25 février assurera une première connaissance de l'histoire locale. Et c'est là le second profit que nos écoles, nos élèves et nos maîtres retireront de l'intéressante indication qui leur a été donnée.

Nous serons plus ambitieux encore, et dût-on nous accuser de manquer de modestie, nous irons jusqu'à dire que la recherche des témoignages du passé à laquelle nous convions les instituteurs les mettra à même de contribuer à la constitution de la science historique, en même temps que l'examen, la critique, la classification qu'ils devront faire des documents mis à jour seront susceptibles de leur faire acquérir des qualités intellectuelles et morales de premier ordre, de celles qui leur sont le plus âprement déniées.

N'est-il pas vrai que la science historique — ainsi d'ailleurs que toute autre science, mais plus peut-être que n'importe quelle autre — est en formation constante, demeure perpétuellement sur le chantier? Chaque fois qu'on met à jour un document nouveau, capable soit d'affirmer une généralisation insuffisamment établie, soit

d'infirmer une induction hasardée, et pour peu que l'on sache apprécier la valeur de ce qu'on découvre, n'est-il pas vrai qu'on sert, modestement peut-être, mais utilement à coup sûr, la science historique ?

Nous n'oublions pas que nous sommes des primaires, et si nous ne savons pas le latin, nul plus que nous ne le regrette. A coup sûr, l'ignorance de la langue latine nous interdit l'entrée de la mine la plus riche des documents écrits de notre histoire : c'est peut-être aussi, il faut le dire, celle qui a été le plus exploitée, et où il reste le moins de découvertes à faire. Notre domaine pourrait être la préhistoire, et nous pourrions, aussi bien que quiconque, inventorier les documents écrits en français de la fin du XVIIIe siècle, de la période révolutionnaire et des temps contemporains.

Il y a, cependant, à la réalisation d'un si beau plan, quelques conditions. Avant de lancer les instituteurs dans cette voie, l'expérience nous a montré qu'il y avait quelques précautions à prendre, quelques recommandations à faire.

Tout d'abord, le travail scientifique exige une docilité d'esprit absolue, l'absence ou l'abandon de tout préjugé. Un instituteur, présentant un document, d'ailleurs fort intéressant, du milieu du XVIIIe siècle — une sorte de compromis passé entre une paroisse et son seigneur pour la délimitation des terrains communaux —, observait que ce document portait, en outre de la signature du seigneur, environ une trentaine de signatures de paysans et une quarantaine de « signes ». Invité à préciser, à compter les unes et les autres, il dut reconnaître que le document portait, au contraire, quarante signatures et trente « signes ». Évidemment, ce maître avait cédé à un préjugé. Les gens d'avant la Révolution, s'était-il dit plus ou moins clairement, étaient en majorité des illettrés. Je dois donc trouver sur cette pièce plus de « signes » que de signatures. Assurément, voilà une disposition d'esprit des plus fâcheuses pour faire de la science historique.

Il faut aussi recommander aux instituteurs une grande précision dans la définition des documents qu'ils mettent à jour.

Voilà un silex taillé. Il ne suffit pas de l'examiner en lui-même. Il faut savoir où il a été trouvé, la nature du terrain dans lequel on l'a recueilli, s'il était isolé ou s'il semblait appartenir à une station. Lorsqu'on cite un document écrit, il faut en indiquer la source avec assez de détails pour que sa valeur apparaisse, que son authenticité soit indiscutable, et pour qu'on puisse le retrouver aisément. Il ne suffit pas de dire : c'est une page que j'ai copiée dans un registre de la mairie. Qu'est-ce que ce registre ? A quelle date commence-t-il ? A quelle date finit-il ? Quelle page en a-t-on prise ?

Il serait aussi avantageux de diriger les recherches des maîtres, en leur indiquant l'un après l'autre des problèmes définis sur lesquels ils auraient à porter leurs efforts ; par exemple : la vie communale

avant la Révolution — les cahiers de doléances de 1789 — les engagements volontaires — les réquisitions — les questions religieuses — les biens nationaux, etc..., pour ne parler que de la période révolutionnaire.

Les instituteurs gagneraient assurément, dans cette recherche et cette classification méthodique de documents précis, le véritable esprit scientifique, qui, il faut le reconnaître, leur manque bien un peu parfois. Ils risqueraient aussi d'y perdre quelques illusions, de se débarrasser de quelques préjugés : ce ne pourrait être que tout profit pour eux et pour l'école.

Nous ne pouvons nous empêcher de signaler ici, dans cet ordre d'idées, les étonnements de nos maîtres à la lecture de documents inattendus de la période révolutionnaire — étonnements qui, s'ils ne témoignent pas d'une science historique approfondie, prouvent au moins une probité intellectuelle et une honnêteté professionnelle absolues.

Ce fut une révélation pour les auditeurs de nos conférences que d'être amenés, non à apprendre dans un manuel, mais à constater par eux-mêmes, par l'examen des documents qu'ils avaient entre les mains, qu'il existait dans les paroisses, avant la Révolution, une vie communale d'une grande activité. Ces paysans, que l'instituteur enseigne volontiers tremblants devant leur seigneur, taillables et corvéables à merci, inaptes à posséder et incapables de se défendre, nous les voyions réunis, — à la sortie de la messe, c'est vrai, mais réunis tout de même — et discutant âprement de leurs intérêts collectifs; intentant un procès au château, à l'abbaye, pour la délimitation d'un terrain communal, pour discuter de la possession d'une rivière, pour défendre un droit de pâture, et, ce qui nous étonnait le plus, le gagnant quelquefois. Et malgré nous, nous étions amenés à comparer ces assemblées paroissiales, composées, comme on sait, de tous les chefs de famille, y compris parfois les femmes, avec le conseil municipal de nos jours. Et nous ne pouvions nous empêcher de nous demander, sans trop oser nous répondre, quel est, de l'administration directe par les citoyens assemblés, ou du système de la délégation des pouvoirs, le régime le plus démocratique.

L'étonnement n'est pas moindre quand on lit des comptes rendus d'élections — élections de syndics, élections de délégués aux États. Et l'on n'est pas très fier d'avoir enseigné, sans la moindre restriction, que c'est la Révolution qui nous a appris à voter, et la seconde République qui nous a donné le suffrage universel.

Je me souviens d'avoir lu, au cours de notre enquête, la relation bien intéressante d'une élection de syndic qui fut passionnée. Vers 1760, un certain Pithou était syndic de la commune de Montiers, près La Neuville-Roy. Il s'éleva contre lui un rival, nommé Leroy, qui réussit à se faire nommer syndic par une assemblée d'habitants. Mais ledit Pithou

envoya une requête à l'Intendant d'Amiens, à l'effet de faire prononcer l'annulation de l'élection de Leroy, parce que l'assemblée avait été irrégulière, et que, au surplus, Leroy étant le fermier du seigneur, devait être considéré comme incapable de défendre les intérêts de la commune. N'est-ce pas que, sur ce point, nos mœurs politiques sont moins sévères?

Il y eut dans notre étonnement un peu de regret quand nous mîmes à jour des documents sur les enrôlements volontaires. On sait la légende. L'histoire fut, dans bien des villages, sensiblement différente. Les discours patriotiques sont partout abondants et enflammés; mais les volontaires furent souvent tirés au sort, et les remplaçants achetés à prix d'argent ne sont pas rares. N'oublions pas d'ailleurs que ces soldats de la Révolution, dont un bon nombre semblent bien être partis sans enthousiasme, surent se battre et remporter la victoire. Mais cela n'empêche pas de regarder les deux côtés de la médaille.

Mais où notre étonnement confina à la stupeur, ce fut lorsque quelques-uns, dépouillant les documents qu'ils avaient recueillis, osèrent faire allusion à des écoles populaires avant 1789, relatèrent la création, signalèrent des conditions d'entretien d'écoles paroissiales, de petites écoles, d'écoles primaires enfin, sous la monarchie. Que ces écoles aient été couvertes en chaume, et le maître plutôt mal payé — je ne dis pas mal considéré —, c'est infiniment probable; mais qu'il y ait eu des écoles, voilà qui suffit à déranger toutes nos idées! Nous sommes tant habitués à dater l'origine de l'enseignement primaire en France de la Révolution, voire même des lois Ferry! Nous avons tant de fois lu, et sous des signatures autorisées, tant de fois entendu dire par des voix éloquentes, et si longtemps enseigné avec la plus parfaite bonne foi, que le roi recommandait et s'efforçait de maintenir le peuple dans la plus complète ignorance, afin de pouvoir l'exploiter plus aisément! En vérité, ces paysans qui savent lire et écrire, présenter une requête, dresser un compte, rédiger un cahier de doléances, nous font l'effet d'intrus qui viennent saccager toutes nos conceptions. Nous ne savons qu'en faire, ni comment les expliquer.

N'insistons pas sur ce point. Toute la question est de savoir s'il vaut mieux servir la vérité que conserver ses illusions, garder intacte la foi du charbonnier que soumettre à la critique scientifique son enseignement de l'histoire. Selon ce qu'on répondra à cette question, on conseillera aux instituteurs de secouer la poussière des archives communales, ou on les dissuadera de ce dessein.

Nous ne pouvons, quant à nous, que nous estimer satisfaits des résultats obtenus par cette première application de la circulaire sur l'histoire locale.

Car il est entendu que ce que nous avons fait cette année n'est qu'un début, une mise en train. Les recherches sont commencées; l'enquête est instituée. Nous n'aurons pas perdu notre temps si nous

avons donné à quelques-uns le goût de ces recherches, le sens de la méthode historique, le respect des documents.

Notre pays est le plus riche du monde en objets d'art et en souvenirs historiques, mais il s'appauvrirait vite si nous n'avions pour sauvegarder ces richesses que la loi et la police. Que d'objets précieux ont été détruits ou sont perdus, par suite de l'ignorance et de la cupidité! Que de documents ont disparu, que d'aucuns croyaient avoir intérêt à faire disparaître, et que de ruines accumule de nos jours la passion inintelligente et sectaire!

Est-ce faire un rêve irréalisable que de souhaiter qu'il y ait, dans toutes les communes de France, au moins un homme — l'instituteur — respectueux des choses du passé, attentif à les découvrir, capable de les comprendre, et puisant dans l'amour éclairé qu'il leur porte et dans la connaissance des services qu'elles peuvent rendre encore, le courage de les défendre contre la sottise des uns et la malveillance des autres?

❦

Société des Études locales dans l'Enseignement public. — Au lendemain de la circulaire ministérielle du 25 février 1911, qui a convié les maîtres de l'enseignement primaire à enseigner des compléments d'histoire et de géographie locales, des membres de l'Université ont pensé que le moment était favorable pour travailler à généraliser les tentatives, souvent très heureuses, qui se sont manifestées dans ces domaines, mais dont l'isolement avait fait la faiblesse. Sous le haut patronage de M. Maurice Faure, sénateur, ancien ministre, de MM. Bayet, Poincaré, Gasquet, directeurs, au ministère de l'Instruction publique, Lavisse et Vidal-Lablache, membres de l'Institut, Dejean, directeur des Archives, ils ont fondé à Paris, 41, rue Gay-Lussac, la *Société d'études locales dans l'Enseignement public*.

La société se propose d'encourager :

1° Les études d'intérêt local parmi les membres de l'enseignement à tous les degrés;

2° L'adaptation des résultats des études de ce genre à l'enseignement, dans l'esprit de la circulaire ministérielle du 25 février 1911.

Son activité sera donc double :

En premier lieu, pour encourager les études d'intérêt local parmi les membres de l'enseignement, elle publiera des bibliographies critiques d'histoire, de folk-lore, de géographie, de philologie régionales; et d'autres exposés élémentaires, mais précis, de ce qu'il faut savoir pour travailler utilement dans ces domaines. Elle fera connaître aux travailleurs les ressources à leur disposition et s'emploiera pour que les facilités qui existent déjà (prêts de livres à long terme, etc.) soient accrues. Elle essaiera enfin d'obtenir que les élèves des Écoles normales soient mis en rapport avec les archivistes, les bibliothécaires et les maîtres de l'Enseignement supérieur, qua-

lifiés pour leur enseigner les éléments de la science des archives et des bibliothèques, et les principes de la méthode critique.

En second lieu, la Société se propose d'encourager l'adaptation des résultats des études locales à l'Enseignement. A cet effet, elle publiera des opuscules de vulgarisation, à des prix très réduits. Elle procurera des instruments d'enseignement, tels que cahiers circulants pour la préparation des classes et des cours d'adultes, et commentaires régionaux des programmes de l'Enseignement primaire, en application de ce principe de la circulaire ministérielle du 22 septembre 1898 : « L'instituteur peut et doit accommoder son enseignement au pays où il le donne. » Enfin, elle travaillera à faire en sorte que, dans les bibliothèques (scolaires, pédagogiques, de lycées, etc.), des sections spéciales soient réservées aux ouvrages sur la région.

Le minimum de la cotisation annuelle est fixé à 3 francs pour les membres adhérents, et à 5 francs pour les sociétés adhérentes. Elle est réduit à 1 franc pour les instituteurs et les institutrices.

Le secrétaire général de la société est M. Ch. Jouanny, inspecteur primaire à Châteaubriant.

L'examen scolaire des Conscrits[1]. — La loi du 29 juillet 1910 a établi un examen annuel de l'instruction primaire des conscrits. L'opinion publique avait été trop émue des révélations faites sur la proportion si considérable des illettrés, pour que tout ne fût pas tenté pour en réduire le nombre. La loi votée, il restait à déterminer la composition et le mode de nomination de la commission d'examen, les formes de l'examen, la nature des épreuves écrites et, pour les illettrés, de l'épreuve orale, la publication des résultats, etc. Ce soin fut confié à une commission interministérielle composée de représentants des ministères de la Guerre, de la Marine et de l'Instruction publique.

Les travaux de la commission sont terminés. Un règlement d'administration publique a été préparé d'un commun accord ; par application de l'article 3 de la loi du 29 juillet 1910, il a été soumis à l'examen du Conseil supérieur de l'Instruction publique, au cours de la dernière session.

Le ministre de l'Instruction publique, dans son « exposé des motifs », montre combien a été utile, dans l'œuvre entreprise, l'exemple de la Suisse. Le « recensement intellectuel » des recrues suisses, opéré d'année en année depuis plus de trente ans, avec une persévérance inlassable, a accompli, dit le ministre, « une véritable révolution dans les mœurs scolaires de ce pays ; il a supprimé presque radicalement la catégorie des illettrés et considérablement réduit celle des capacités inférieures ». Aussi, nombreux sont les

1. Extrait du journal *Le Temps*.

emprunts faits, dans le projet de décret que nous allons analyser, à la législation suisse sur cette matière.

Le nouvel examen doit constater l'instruction primaire des conscrits. Il a lieu, « pour tous les Français accomplissant leur première année de service comme appelés », chaque année, dans la semaine de leur incorporation, au jour fixé par l'autorité militaire, dans les centres d'examen qu'elle désigne et où des locaux scolaires peuvent, sur sa demande, être mis à sa disposition. Exception, bien entendu, est faite pour tous les conscrits pourvus au moins du certificat d'études primaires élémentaires, ou qui justifient avoir fréquenté pendant deux ans, après leur treizième année, une école publique ou privée : les certificats de scolarité doivent être délivrés par l'autorité académique pour les écoles publiques, par le maire pour les écoles privées.

Sur la demande des représentants du ministère de la Guerre, il a été décidé de soumettre à l'examen les engagés volontaires incorporés pendant l'année dans l'armée de terre ; il n'a pas paru utile d'étendre cette disposition aux engagés de la marine, qui sont tenus de justifier d'une instruction primaire suffisante.

Ces commissions d'examen instituées dans chaque centre seront présidées par le commandant d'armes ou un officier supérieur délégué par lui. « C'est en effet de l'autorité militaire, dit le ministre de l'Instruction publique, que dépendent les conscrits dès qu'ils sont sous les drapeaux et c'est elle seule qui a la qualité pour les commander et réprimer au besoin leurs manquements à la discipline. » Mais l'inspecteur primaire de la circonscription fait partie de la commission comme vice-président et assume en fait la direction pédagogique des épreuves dont il choisit les sujets. Un officier désigné par l'autorité militaire, un instituteur ou ancien instituteur, ou, à défaut, un membre ou un ancien membre de l'enseignement public désigné par l'autorité académique, complètent la commission d'examen, dont le président a voix prépondérante.

Pour les épreuves, « tout en empruntant aux pratiques de la Suisse les formes générales de l'examen, on n'a pas entendu les imiter servilement ». Les recrues suisses font deux exercices écrits : rédaction et calcul, puis subissent trois épreuves orales : lecture, calcul, connaissances civiques. Les conscrits français seront dispensés d'épreuves orales s'ils peuvent prendre part, « dans quelque mesure que ce soit », aux trois exercices écrits qui leur seront imposés : composition française, calcul, exposé de leurs connaissances. On a voulu ainsi faire une économie de temps et de peine pour les conscrits et pour les examinateurs.

L'épreuve orale est destinée aux conscrits illettrés. Elle vise ceux qui auront déclaré ne pouvoir faire aucun des travaux écrits ou dont les épreuves écrites seront absolument nulles. Ils seront appelés en particulier devant la commission, qui leur mettra sous les yeux un

texte imprimé de lecture facile. Ce sera un moyen pour elle de s'assurer si ces jeunes gens savent lire, ou seulement assembler les lettres et les syllabes, ou s'ils sont d'une ignorance absolue.

La sanction immédiate de l'examen appartient à l'autorité militaire : l'article 2 de la loi du 29 juillet 1910 prescrit l'établissement, dans chaque corps de troupe, de cours spéciaux d'instruction élémentaire pour les conscrits illettrés. Mais c'est à l'autorité universitaire, à laquelle, fait observer le ministre de l'Instruction publique, incombe la charge de veiller sur l'éducation nationale, qu'appartient « la sanction, plus lointaine, mais non moins efficace, destinée, dans la pensée du législateur, à réveiller l'amour-propre et la fierté des citoyens par *la vertu stimulatrice des moyens de persuasion morale* ». Ici encore l'expérience de la Suisse peut être invoquée : cette expérience a prouvé que « l'appel à la raison publique finit par triompher de tous les préjugés qui entretiennent et parfois exploitent l'ignorance ». Le ministre conclut ainsi :

« Il faut que les responsabilités soient partout établies et produites à la pleine lumière. Le jour où l'illettré, la commune, le canton, qui jusqu'ici abritaient leur ignorance et leur honte sous le voile de l'anonymat que l'extrême concision d'une statistique systématiquement globale empêchait de soulever, se verront démasqués, où le rapprochement et la comparaison désormais possibles, avec des voisins plus instruits, les livrera d'abord à la curiosité malveillante, puis à l'indignation générale de l'opinion publique, ce jour-là, un grand pas sera franchi dans la voie de notre relèvement scolaire. »

❦

Cours normal d'Éducation maternelle. — Par arrêté du 10 janvier 1912, le ministre de l'Instruction publique a institué à Paris, dans les locaux de l'École normale d'institutrices de la Seine, un cours normal d'éducation maternelle.

Ce cours comprend des conférences hebdomadaires avec exercices pratiques d'une durée d'un semestre, sous la direction pédagogique de Mme Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles, assistée de ses collègues de l'inspection générale.

Les auditrices du cours normal dont l'assiduité aura été constatée et qui auront fait preuve de compétence dans les questions d'éducation maternelle pourront obtenir une attestation d'études délivrée par le Comité des inspectrices générales des écoles maternelles.

❦

Certificat de Capacité professionnelle. — Un décret récent a institué un *certificat de capacité professionnelle.*

Ce certificat est délivré aux jeunes gens et aux jeunes filles de moins de dix-huit ans qui justifient de trois années de pratique dans le commerce ou l'industrie et qui ont satisfait à un examen dans les conditions suivantes.

L'examen comporte des épreuves théoriques et pratiques dont le programme est déterminé pour chaque profession, par un arrêté du ministre du Commerce et de l'Industrie, après avis du Comité départemental de l'enseignement technique et des spécialistes, patrons, employés et ouvriers, notoirement connus pour leur capacité.

L'examen a lieu chaque année. La date et le lieu en sont fixés par le Préfet, après avis du Comité départemental de l'enseignement technique.

Le taux des subventions accordées sur le budget du ministère du Commerce et de l'Industrie aux cours professionnels organisés en faveur des jeunes gens et des jeunes filles de dix-huit ans, employés dans le commerce et l'industrie sera fixé en tenant compte des résultats obtenus par leurs élèves aux examens du certificat de capacité professionnelle.

Pendant un délai de trois ans tous les candidats justifiant de trois années de pratique dans le commerce ou l'industrie pourront se présenter à l'examen pour l'obtention du certificat de capacité professionnelle, jusqu'à l'âge de vingt et un ans.

❦

CONCOURS POUR LA RÉDACTION D'UN MANUEL D'ENSEIGNEMENT MÉNAGER. — La Société nationale d'encouragement à l'agriculture a décidé, sur la proposition et le rapport de M. Tisserand, qu'un concours serait ouvert en 1912 pour la rédaction d'un manuel d'enseignement ménager agricole, avec affectation d'une somme de 500 francs, dans les dix départements de Normandie et de Bretagne.

❦

INSTITUT DE FRANCE. FONDATION BROQUETTE. — Une fondation nouvelle, la Fondation Broquette, que l'Académie française a été autorisée à accepter, comporte deux prix de quatre mille francs chacun, déstinés à récompenser les instituteurs *qui se seront fait remarquer par leur excellente conduite, par leur bienveillance et par leurs efforts pour développer chez leurs élèves l'amour du prochain et le sentiment du devoir.*

Ces prix seront distribués tous les deux ans, et pour la première fois en 1913, sous le nom de Prix Alexandre Broquette-Gonin. Les demandes concernant ces prix devront être parvenues au Secrétariat de l'Institut, avec les attestations nécessaires, avant le 1er janvier de l'année où les prix seront décernés. Elles ne devront être ni adressées ni signées par les intéressés.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The School World, décembre. — *L'assistance médicale dans les écoles primaires.* — Le docteur Sir George Newman, inspecteur général de l'hygiène scolaire, vient de terminer son rapport sur l'état sanitaire des enfants dans les écoles de l'Angleterre et du Pays de Galles. Il constate que l'inspection et l'assistance médicales organisées dans ces dernières années commencent à donner des résultats. Toutefois beaucoup reste à faire. Des 8 millions d'enfants inscrits sur les registres, près de 4 millions sont atteints de maladies souvent graves, qui diminuent très sensiblement leur capacité de travail, quand elles ne compromettent pas leur développement normal. De 3 à 5 p. 100 ont l'ouïe défectueuse; de 1 à 3 p. 100 souffrent d'écoulements d'oreilles; de 6 à 8 p. 100 ont des adénoïdes ou des amygdales hypertrophiées nécessitant l'intervention chirurgicale; 40 p. 100 ont une carie anormale des dents; 40 p. 100 ont la tête malpropre; 1 p. 100 sont affligés d'impétigo; *1 p. 100 sont tuberculeux*; 1 à 2 p. 100 ont des maladies de cœur; un très grand nombre souffrent d'une mauvaise nutrition. Pour assurer le traitement efficace de tous les enfants susceptibles de guérison — à ne considérer que ceux-là — il faudrait aux autorités locales beaucoup plus de ressources qu'elles n'en possèdent actuellement. L'opinion publique et le gouvernement se préoccupent à juste titre de cette question. On parlerait de consacrer au traitement des enfants malades une somme de 100 000 livres sterling, en attendant mieux.

Educational Times, décembre. — *Les professeurs de l'Enseignement secondaire demandent une pension de retraite.* — La loi de 1902 a respecté l'indépendance des écoles secondaires; elle leur a seulement accordé le droit de réclamer l'inspection de l'État. Cette inspection, étant devenue une garantie et une recommandation auprès de leur clientèle, elles ont, en majorité, profité de l'offre qui leur était faite. De sorte qu'à l'heure actuelle l'enseignement secondaire se trouve,

pour ainsi dire, placé sous le contrôle de l'État. Les professeurs, jusqu'ici abandonnés à leurs propres ressources, voudraient maintenant se faire reconnaître comme fonctionnaires publics (civil servants), et, à ce titre, obtenir des pensions de retraites. Ils ont récemment envoyé, à cet effet, une importante délégation auprès de M. Pease, le nouveau ministre de l'Instruction publique, qui s'est montré tout disposé à soumettre la question au ministre des Finances, dès que les professeurs lui auraient présenté un plan de retraites réalisable.

E.-A. Picot.

États-Unis d'Amérique.

The School Review, octobre et novembre 1911. — *Notes et nouvelles.* — Le Directeur de la S. R. résume les vœux formulés, en fin de session, par le Congrès de la National Education Association, lors de sa réunion à San Francisco en juillet dernier. Le premier est que le Parlement américain veuille bien prendre aux questions d'Instruction publique un intérêt égal à celui qu'il porte au développement des ressources matérielles du pays. Le second est, en conséquence, que le Commissaire de l'Éducation (le représentant officiel le plus élevé de l'Enseignement aux États-Unis) reçoive un traitement au moins égal à celui des éducateurs les mieux rémunérés du pays. Enfin le troisième est que les professeurs et instituteurs soient soumis au seul contrôle des autorités académiques. Ils seraient alors assurés de voir leurs situations gagner en bien-être comme en dignité.

Le directeur annonce, d'autre part, qu'un nouveau projet de loi sur l'Instruction en Angleterre et au Pays de Galles vient d'être présenté à la Chambre des Communes. Les dispositions principales de ce projet concernent : 1° les moyens de rendre les écoles des Conseils de Comtés accessibles à tous les enfants, 2° l'organisation de l'enseignement religieux dans ces écoles ainsi que dans les écoles normales, 3° l'égalité de traitement et de considération pour les maîtres, quelles que soient leurs idées en fait de religion.

Suivent des renseignements sur la carrière du nouveau commissaire de l'Éducation, M. Philander P. Claxton.

Dans le numéro de novembre, on rappelle que récemment M. G. M. Pullman a légué près de 12 millions, afin de créer une école libre devant enseigner la théorie et la pratique des arts mécaniques dans la grande ville industrielle qu'il a fondée et qui porte son nom. Cette école s'y élèvera à l'intersection de l'Indiana Avenue et de la 111e rue. Auparavant le directeur déjà désigné, M. L. G. Weld, consacrera une année ou plus, si c'est nécessaire, à l'examen et à l'étude des principales écoles industrielles et commerciales d'Amérique et d'Europe.

Les langues modernes dans l'éducation américaine. — Dans le numéro d'octobre, trois rédacteurs traitent cette même question pour en venir, avec des arguments différents, à la conclusion suivante. Avec quelques heures de cours et après avoir entendu deux ou trois professeurs leur parler plus ou moins fréquemment la langue étrangère, les élèves ne sauraient être tous capables de parler et de comprendre le français ou l'allemand. C'est pourquoi le but de l'enseignement des langues modernes doit être surtout une discipline presque égale comme technique et supérieure comme intérêt vivant à celle des langues mortes, et une culture permettant à l'élève l'extériorisation de sa personnalité, l'anéantissement des préjugés, et la fondation de sentiments pacifistes, pleins de raison et de dignité.

A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

Die neueren Sprachen, 14 octobre 1911, Heft 6. — *La correspondance scolaire internationale.* — M. le professeur Dr Hartmann, directeur de l'office allemand pour la correspondance scolaire internationale (Leipzig), publie les résultats obtenus du 1er juillet 1910 au 30 juin 1911. Pendant ce laps de temps, l'office a reçu des élèves allemands et autrichiens près de 3 200 demandes de correspondance, dont 1 800 environ pour l'anglais et 1 400 pour le français; c'est avec les États-Unis que la correspondance a été la plus active (1 700 correspondants).

L'Angleterre n'y participe que très peu (52 correspondants). La France vient après les États-Unis. Mais plus de la moitié des demandes de correspondance avec des élèves français n'ont pu obtenir satisfaction, faute de clientèle dans notre pays (642, sur 1406 demandes). A ce sujet, M. Hartmann adresse un appel pressant à ses collègues français, en particulier aux professeurs d'allemand dans les établissements féminins. Il souligne le danger que leur indifférence pourrait faire courir au français en Allemagne. « Dès maintenant, écrit-il, on entend soutenir souvent cette opinion qu'un moment viendra où la langue française devra céder à l'anglais sa longue suprématie sur les langues européennes. Les professeurs français devraient songer que la correspondance internationale leur offre un moyen pratique de conserver et d'accroître le prestige de leur langue nationale à l'étranger. Si l'intérêt réel qui existe en Allemagne pour le français ne rencontrait pas chez eux d'écho, ils ne devraient pas s'étonner que finalement l'anglais passât au premier rang et dépossédât le français de sa situation historique. Une position gagnée est plus facile à défendre qu'une position perdue à reconquérir. »

Nous souhaitons vivement que le chaleureux appel de M. Hartmann soit entendu des professeurs français. Ils savent, en tout cas, que les demandes de leurs élèves seront accueillies avec empressement par l'office central de Leipzig.

❦

Bayerischer Lehrerzeitung, 15 décembre 1911. — *Une septième année ajoutée aux Séminaires d'instituteurs de la Saxe.* — Le gouvernement saxon vient de soumettre à la Chambre un projet de loi qui prévoit une septième année dans les séminaires saxons. Une langue vivante serait ajoutée à la langue étrangère (latin ou français) déjà enseignée actuellement. En outre, des cours de travail manuel seraient introduits dans les programmes.

Le ministre de Bavière se propose également de créer dans les séminaires bavarois une sixième année qui, à l'instar de ce qui a lieu en France, serait réservée aux études de pédagogie et aux exercices pratiques. Une langue moderne, dont l'étude était jusqu'ici facultative, serait rendue obligatoire.

C'est donc un peu partout en Allemagne qu'on tient à renforcer la culture générale des instituteurs.

❦

Un ancien instituteur ministre de l'Instruction publique en Suède. — A la suite des récentes élections qui amenèrent à la Chambre suédoise une majorité progressiste, l'ancien ministère conservateur dut faire place à un ministère libéral. Le nouveau ministre des Cultes, Dr Berg, est une personnalité qui jouit parmi les instituteurs suédois de la plus haute considération. Issu lui-même d'une famille d'instituteurs, il fit ses études au séminaire de Göteborg et vint comme instituteur à Stockholm, en 1881. A diverses reprises, il fit des voyages d'études pédagogiques à l'étranger, notamment en Allemagne, en Suisse et en Hollande. Élu député en 1890, il prit une part active à la réforme de l'enseignement en Suède. Choisi une première fois comme ministre des Cultes en 1905, il dut se retirer, après sept mois seulement, devant l'offensive du parti conservateur. L'année suivante il prit la direction pédagogique du *Journal des Instituteurs suédois.* Il est actuellement l'homme le plus fêté des instituteurs de son pays. Depuis quarante ans, il n'a cessé, comme instituteur, pédagogue et chef de parti, de consacrer toutes ses forces à l'école. Il en connaît les besoins, et nul n'est plus qualifié pour exercer les hautes fonctions auxquelles il vient une fois de plus d'être appelé.

❦

Divers. — *Les compositions dans les lycées de Prusse.* — « Le ministre de l'Instruction publique de Prusse vient d'envoyer aux directeurs des établissements secondaires, une circulaire qui tend à réduire considérablement le nombre des compositions. Dans les classes inférieures, elles seront presque supprimées. Les élèves seront invités, à la fin de chaque classe, à écrire sur un cahier spécial quelques phrases

ou une narration très brève sur la leçon faite par le professeur. *Aucune note* ne sera donnée pour ces exercices. Toutes les quatre ou six semaines, il y aura un travail plus long, pour permettre au professeur de revenir sur les parties de son enseignement qui pourraient n'être pas comprises. Le professeur ne donnera aucune cote, si un quart des compositions restent au dessous de la note « satisfaisant ».

Par cette nouvelle façon de procéder, on veut donner satisfaction à la fois aux professeurs qui réclament la composition comme moyen de contrôle, et aux parents qui la redoutent, à cause de la tension nerveuse qu'elle provoque chez leurs enfants.

❦

Le russe dans les écoles allemandes. — L'introduction de l'étude de la langue russe dans les écoles prussiennes de la zone frontière orientale de l'Allemagne vient d'être décidée par le ministre prussien des Cultes, Trott zu Stolz. Son but est de faire apprendre la langue russe aux futurs fonctionnaires de cette région. Le gymnase royal d'Ostrowo a également été autorisé à organiser des cours de langue russe. Cette mesure prouve qu'on reconnaît de plus en plus la nécessité dans les zones frontières de savoir parler la langue du pays voisin, avec lequel les relations économiques sont forcément très intenses. On se demande pourquoi le français ne jouirait pas du même avantage en Alsace-Lorraine.

E. SIMONNOT.

Belgique et Suisse romande.

L'ÉDUCATEUR, 14 octobre. — *Revue de la Suisse allemande.* — Une innovation digne de remarque : Le canton de Zurich a organisé, du 16 au 18 octobre, à Winterthour, un premier *cours d'instruction pour concierges de maisons d'école.* Ce cours, obligatoire pour les concierges des établissements cantonaux (les participants recevant une indemnité de 5 francs par jour), a dû comprendre des conférences et des démonstrations se rapportant à l'hygiène scolaire (mobilier, maladies, accidents), au chauffage, à la ventilation, aux bains scolaires, à l'éclairage, aux constructions scolaires, à l'entretien et au nettoyage des bâtiments.

❦

21 et 28 octobre, 11 novembre. — *Comment les écoles anglaises initient l'enfant à la vie et à la beauté de la nature.* — Compte rendu d'une très intéressante conférence faite à Genève, puis à Lausanne, par miss Butts, professeur à l'École Vinet, de Lausanne. Signalé pour lecture.

H. MOSSIER.

Espagne.

L'EXTENSION UNIVERSITAIRE EN ESPAGNE (d'après deux brochures publiées par le ministère de l'Instruction publique). — Dans le grand mouvement qui tend, de plus en plus, à associer les intelligences cultivées de tous les pays pour la recherche d'une vérité toujours plus scientifique, l'Espagne, isolée par sa position géographique, figée dans une attitude légèrement dédaigneuse par le souvenir de sa grandeur passée, est restée longtemps sans occuper toute la place dont elle était digne. Cependant, vers la fin du siècle dernier, d'heureux symptômes firent présager un réveil prochain : on commençait à regarder par-dessus les frontières, l'indifférence cédait à la curiosité, peut-être un peu pour répondre à une curiosité parallèle de l'étranger à l'égard des choses de la Péninsule [1]. Puis vint la guerre avec les États-Unis, révélatrice de faiblesses et de fautes lamentables, mais source d'enseignements utiles et origine d'un besoin unanime de relèvement, de régénération et, pour employer un mot un peu cruel mais qu'on a prononcé souvent, d'*européanisation*.

Aussi se mit-on, dès 1901, à envoyer, régulièrement et systématiquement, des boursiers à l'étranger. Ce mouvement aboutit, le 11 janvier 1907, à un décret royal, plusieurs fois remanié et complété depuis, qui donnait une existence légale et une personnalité civile à la *Junte* (sorte de Conseil supérieur) *pour l'extension universitaire et les recherches scientifiques*. Dans un esprit d'éclectisme éclairé, les 21 membres de la Junte furent choisis en dehors de toute préoccupation politique parmi les hommes éminents dans les lettres, les arts et les sciences. Le nom du président, le célèbre histologue Ramón y Cajal est une garantie absolue d'indépendance, et l'on ne peut que bien augurer d'une assemblée où les opinions les plus contraires sont représentées.

Les fonds dont la Junte dispose proviennent de deux sources : d'abord une subvention de l'État [2], puis des libéralités de particuliers, legs, donations, etc. Ses attributions sont très larges : elle envoie des boursiers à l'étranger, soit individuellement soit en groupes, elle choisit les délégués chargés de représenter l'Espagne dans les différents congrès scientifiques; elle désigne, à destination de l'Amérique du Sud et du Centre, d'autres délégués ayant pour mission d'assurer le contact entre la civilisation espagnole du nouveau et de l'ancien monde; elle assure aux Hispano-Américains des facilités

1. Réorganisation de l'Enseignement de l espagnol en France. Fondation à Paris de la *Revue Hispanique* suivie de celle du *Bulletin Hispanique* à Bordeaux, revues qui, dans un esprit tout différent, sont consacrées à l'étude des langues, des littératures et de l'histoire des pays espagnols.

2. Au budget de 1911, une somme de 775 000 pesetas y fut affectée.

spéciales pour faire leurs études en Espagne ; elle détache à l'étranger, et notamment en France, des assistants et des répétiteurs, et s'occupera, le cas échéant, des répétiteurs et des assistants étrangers en Espagne.

D'autre part, la Junte a organisé, en Espagne même, sinon le haut enseignement, du moins des sortes de groupements de travailleurs dont notre École des Hautes-Études pourrait donner une idée, et où les étudiants s'efforcent d'apporter une collaboration féconde à un maître d'une compétence indiscutable en telle ou telle matière. C'est ainsi que, sur sa proposition, a été rendu le 18 mars 1910 un décret royal créant un *Institut d'études historiques* installé dans un édifice voisin de la Bibliothèque Nationale et des Archives et qui a donné, pour une première année, les résultats les plus encourageants. Des subventions sont accordées aux élèves ou aux érudits, des excursions sont organisées, des relations sont établies avec les organes similaires de l'étranger ; enfin une section spéciale d'archéologie a été fondée à Rome et compte déjà cinq pensionnaires.

Sous le nom d'*Institut national des sciences physiques et naturelles*, un autre décret du 27 mai 1910 groupait le Musée des Sciences naturelles avec ses annexes maritimes de Santander et des Baléares, le Musée d'Anthropologie, le Jardin Botanique et le Laboratoire de recherches biologiques, et chargeait la Junte de fonder un laboratoire de recherches physiques et d'installer une station alpine de biologie. La Junte s'acquitta de la mission avec une louable activité : le laboratoire se monte rapidement dans le Palais de l'Industrie, la station alpine est établie à 1 400 mètres d'altitude dans la Sierra de Guadarrama, à 4 kil. 500 du col de Navacerrada.

Pour couronner son œuvre, la Junte a confié à un comité spécial présidé par le savant philologue Menéndez Pidal l'établissement de Maisons d'étudiants destinées à procurer aux jeunes gens les avantages matériels de la vie en commun, et à les soumettre à son action moralisatrice. La première Maison s'est ouverte à Madrid le 1er octobre 1910 avec 17 places, toutes rapidement occupées. Le résultat ayant été probant, la Junte a loué un second hôtel (10 et 14, rue Fortuny) et elle disposait, à la dernière rentrée d'octobre, de 50 places qui, probablement, sont prises.

Une autre création excellente a été celle d'un Patronage pour les étudiants espagnols à l'étranger et pour les étudiants étrangers en Espagne (Plaza de Bilbao, 6, 2°, Madrid). Ce patronage centralise et fournit gratuitement toutes les indications sur les familles désireuses d'envoyer leurs enfants en France, en Allemagne, etc., ou de recevoir chez elles ceux de familles étrangères.

En somme, tout porte à croire que nos voisins retireront bientôt les plus précieux profits de ces mesures empreintes d'un large esprit de libéralisme et de générosité[1]. Pour cela, une seule chose est

1. Les bourses de séjour à l'étranger sont, en moyenne, de 350 francs par

nécessaire ; c'est que l'œuvre dure assez longtemps pour porter tous ses fruits. Souhaitons que les sages précautions qu'on a prises pour la soustraire aux fluctuations de la politique lui assure la vie nécessaire à son plein développement.

PESEUX.

Pays scandinaves.

VERDANDI (Stockholm, Lars Hökerberg), 1911, IV. — Le 17 août 1911, M. Natanael Beskow fit au dixième Congrès des Écoles de jeunes filles de Suède, tenu à Falun, une remarquable conférence sur l'*Économie dans l'Enseignement*. Un travail est économique quand, aux moindres frais, il produit le meilleur résultat possible. Dans l'enseignement ce qu'il s'agit de ménager, ce sont le temps et les forces des enfants, bien entendu, tout en faisant d'eux des hommes capables. Des hommes : cela suppose leur culture générale, le développement de leurs qualités innées, l'épanouissement de leur personnalité; capables : c'est-à-dire qu'on leur a donné l'instruction qui doit les rendre aptes à faire leur chemin dans la vie et à remplir utilement leurs devoirs de citoyen. Comment l'école répond-elle à ce double but? Mal, quant à la culture générale. Dans l'ardeur de la lutte pour la vie, entre les individus ainsi qu'entre les nations, on a cru que pour être fort il fallait se spécialiser. Mais la spécialisation à outrance n'a lieu qu'au détriment de la culture générale. Or, c'est par la culture générale seule que l'individu apprend à se servir à propos de la force que la spécialisation a mise entre ses mains. Les deux ne doivent pas aller l'une sans l'autre. Au lieu de sacrifier la culture générale à la spécialisation, comme cela s'est fait en ces derniers temps, il est de toute importance d'arriver à les concilier et à les mener de front. Comment? 1° en limitant les matières; 2° en les ordonnant mieux; 3° en simplifiant les méthodes d'enseignement. En limitant les matières : il faut que le maître, se rendant bien compte qu'il n'enseigne pas pour étaler ses connaissances et se faire briller, adapte chacune de ses leçons aux enfants à qui elles s'adressent, qu'il en élague toutes les inutilités et n'en garde que la moelle, cela seul qui a force de vie. Dans tous les domaines de l'enseignement, en grammaire, en histoire, en géographie, il y a, sous ce rapport, une économie considérable à faire. Et cette économie sera plus fructueuse encore, si les maîtres n'exigent pas de *tous* leurs élèves absolument le *même* travail, mais s'efforcent plutôt de diriger chacun d'eux selon ses dispositions. En ordonnant mieux l'enseignement :

---

mois. Elles sont d'une durée qui varie de deux mois à un an et plus; elles sont renouvelables. Pour les obtenir, il n'est pas nécessaire d'être étudiant; il n'est même pas nécessaire, dans certains cas, d'être Espagnol.

c'est-à-dire en laissant plus de liberté à chaque école et à chaque maître en particulier dans son emploi du temps, en lui permettant de choisir le moment opportun où il croira devoir faire telle ou telle leçon. Évidemment, l'idéal serait, pour cela, qu'il n'y eût dans chaque classe qu'un seul maître, chargé de tout l'enseignement et qui concentrerait toutes les matières autour d'un sujet unique, la connaissance du monde au milieu duquel nous vivons.

La difficulté de trouver ce maître parfait, certes, est grande : est-ce à dire qu'elle soit impossible à résoudre? Étant bien compris, que cette concentration de l'enseignement serait d'autant plus forte qu'on s'élèverait vers les hautes classes. En effet, si les tout petits sont incapables de garder leur attention longtemps fixée sur le même sujet, il est, au contraire, très pénible pour de grands jeunes gens, qui veulent étudier à fond, de passer, sans cesse, d'un enseignement à un autre. La concentration ne pouvant plus se faire dans les hautes classes par un maître unique, il faut pour la réaliser, autant que possible, la collaboration désintéressée et continuelle de tous les différents maîtres. Quant à la réforme des méthodes d'enseignement, il est évident que c'est le point où l'individualité de chaque maître doit surtout se montrer. On ne saurait s'imaginer combien la même leçon peut changer d'un maître à l'autre, et même faite par le même maître, selon qu'il est bien ou mal disposé. C'est là que se distingue le bon pédagogue. Il n'est de meilleur moyen pour y réussir que de s'intéresser soi-même au sujet que l'on traite en même temps qu'aux enfants à qui l'on s'adresse : à qui l'on doit s'adresser non pas *ex cathedra*, mais en camarade aîné. D'ailleurs, le grand but du maître n'est pas tant d'apprendre que d'exciter le désir de savoir, exciter ce désir à l'école de telle façon que l'enfant, chez lui, travaille par goût et non plus parce qu'il a des devoirs à faire : et c'est ainsi, par ce travail personnel volontairement entrepris et selon les facultés et les aptitudes de chacun que se développera sa personnalité. N'est-ce pas le premier but que doit se proposer l'école? — M. Birger Enlund voudrait que l'on transférât *les lycées à la campagne*. Aujourd'hui surtout que l'on a enfin compris qu'à côté de l'instruction à donner à l'enfant il y a son éducation à faire, ce transfert n'offrirait qu'avantages au triple point de vue physique, intellectuel et moral. La vie au grand air développerait et fortifierait d'autant plus le corps étiolé et rabougri au sein des villes, qu'il serait facile d'occuper les récréations des élèves, disposant de vastes espaces, en pleine campagne, à proximité des forêts, aux sports les plus variés en même temps qu'à des travaux de toutes sortes, non moins pratiques qu'intéressants. La vieille maxime du *mens sana in corpore sano* y trouverait son application. L'âme de l'enfant s'y élargirait aux vastes horizons et les grands spectacles de la nature incessamment changeants apporteraient à ces aspirations un aliment autrement sain que celui que peut offrir la vie des rues dans une grande ville. Car, c'est malheureusement à la rue

que sont désormais condamnés la plupart des enfants. L'activité fiévreuse des luttes industrielles a tué le foyer. Ce foyer, indispensable à l'enfant, il faut le reconstruire ailleurs, là où la jeune plante humaine trouvera réunies toutes les conditions qui la feront prospérer et s'épanouir. Et M. Birger Enlund cite en exemple les écoles d'Abbotsholm en Angleterre, de Glarisegg sur les bords du lac de Constance, d'Ilsenburg dans le Harz, l'École des Roches, etc. Seulement, ces écoles ne sont accessibles qu'aux riches. Comment les mettre à la portée de tous? Ce ne serait point impossible, si les parents et les amis de l'enfance, si tous les patriotes, soucieux de l'avenir de leur race, se groupaient par régions en sociétés par actions qui fourniraient les subsides nécessaires.

1911, V. — Dans une conférence à l'Association des professeurs des écoles de jeunes filles, Mme Andréa Eneroth demande que *le travail manuel* soit mieux organisé et dans un but plus pratique : de telle façon, par exemple, que la jeune fille, en quittant l'école, soit déjà à même d'en tirer réellement parti. Elle recommande surtout l'apprentissage de la machine à coudre : qu'il y ait dans chaque école des machines à coudre autant qu'il sera nécessaire pour que toutes les élèves puissent efficacement s'en servir.

⁂

Vor Ungdom (Copenhague, Gyldendal), 1911, septembre. — Dans ses *Lectures d'un pédagogue*, M. Georg Bruun, analysant l'étude de A. Caswell Ellis, parue dans le *Pedagogical Seminary*, sur les *Rapports entre les idées sociales d'une nation et son système pédagogique*, en tire un certain nombre d'observations extrêmement intéressantes celles notamment concernant l'Allemagne et la France. D'un côté le militarisme. On est frappé, lorsqu'on entre dans une école allemande, de l'ordre et de la discipline qui y règnent, du savoir des élèves et de la méthode des maîtres. Mais le premier enthousiasme tombe vite. En réalité, l'excès de cette méthode a pour résultat que l'enfant n'est qu'une machine entre les mains du professeur, un phonographe qui enregistre et répète, mais qui ne pense pas. Les enfants allemands apprennent pendant des heures, non parce qu'ils ont le désir de savoir, mais par contrainte et habitude. D'où beaucoup de connaissances, mais peu d'initiative. En France, au contraire, où extérieurement la centralisation paraît devoir amener une uniformité plus despotique encore, on est surpris de voir le laisser-aller des élèves dans les écoles, leur inattention presque continue, dans les petites classes. On se dit que jamais ces élèves-là ne sauront rien. Mais, peu à peu, au fur et à mesure qu'on s'élève, l'ordre se rétablit, et l'on se trouve, dans les classes supérieures, en face d'enfants attentifs et très intéressés : c'est que le maître s'adresse à eux en véritable aîné, qu'il les incite à travailler avec lui, en vue, garçons et filles, de développer leur propre individualité. « Si je n'avais moi-même constaté de mes propres yeux cette transformation, dit l'auteur,

je n'aurais pu croire qu'elle fût possible. » Ce qui l'a frappé encore dans nos écoles, au moins dans les écoles de Paris, c'est le souci des maîtres d'y éveiller dans l'âme des enfants le sentiment du beau. Il passe de même en revue les écoles anglaises et américaines, disant leurs défauts et leurs qualités : de toutes l'observateur perspicace et impartial peut rapporter quantité d'améliorations qu'il s'agit seulement de savoir adapter aux besoins de son pays. — M. l'inspecteur A. H. Larsen dans un projet d'organisation scolaire, qui paraît vraiment séduisant, préconise, comme devant être la base de tout, l'*École unique*. Après les jardins d'enfants pour les tout petits, une école qui fût la même pour tous, enfants des villes et des campagnes, riches et pauvres, où l'on ferait surtout de l'éducation. On y apprendrait aux enfants à être propres, à bien se tenir, à exercer leurs sens et leurs membres, à parler comme il faut, à être obéissants, honnêtes, francs et sincères, on leur enseignerait la lecture, l'écriture et le calcul. On leur donnerait les connaissances les plus élémentaires, indispensables dans la vie, s'ils devaient s'en tenir là. Ce serait l'école pour les enfants de six à dix ans. De dix à quatorze ans viendrait l'école intermédiaire, une sorte d'école primaire supérieure, à laquelle succéderait enfin le lycée. Ce système, qui apporterait plus d'unité dans l'enseignement, aurait surtout l'avantage de rendre le tri des intelligences infiniment plus facile et plus juste.

❦

Octobre. — M. Andreas Hanssen répond au précédent article que *l'école unique n'est pas possible*, parce que le fait de mettre tous les enfants, riches et pauvres, à la même table, au début de la vie, pour les séparer plus tard, est, socialement, plus dangereux qu'utile; tous les enfants ne se ressemblent point, tous n'ont pas les mêmes qualités, ni les mêmes aptitudes : les astreindre, tous, au même régime pédagogique serait donc une grave erreur. L'unité n'est pas dans la nature, mais la variété. L'école ne doit pas être unique, *l'école doit être individualiste*. Il faut que chacun puisse se développer selon ses aptitudes. D'où la nécessité pour les maîtres d'étudier attentivement chacun des enfants qui leur sont confiés : ce qui demande de leur part beaucoup d'intelligence et de dévouement. Le « tout à tous » fait beaucoup plus d'effet sur l'esprit des masses. En réalité, cette école-là, c'est l'école de la médiocrité, chez les maîtres aussi bien que chez les élèves. — M. J. Forchhammer donne le résumé d'une paradoxale conférence du célèbre chimiste Wilh. Ostwald sur *les besoins d'une réforme de l'enseignement secondaire*. L'auteur de cette conférence se juge triplement autorisé à parler : ses souvenirs personnels du temps qu'il a été élève sont relativement frais, bien qu'il soit père de trois garçons dont le plus jeune fait encore ses classes ; de plus, il a lui-même enseigné dans une Realschule. Or, toutes les impressions qu'il a recueillies par cette triple voie concordent en ce sens qu'elles sont toutes plutôt pénibles. A l'école primaire, l'en-

fant est content, il est heureux. Au lycée, au gymnase, il souffre, il est malheureux. C'est donc que le lycée n'est pas ce qu'il devrait être. M. Wilh. Ostwald a cherché en quoi et pourquoi, scientifiquement. Et il a établi d'abord ce fait que presque tous les grands savants ont été de mauvais élèves : c'est donc que le lycée ne leur offrait pas ce qui leur eût convenu — de là à conclure que le lycée non seulement ne développe pas le génie, mais l'étouffe, il n'y a qu'un pas. La raison de ce fait? Il l'a trouvée en étudiant la question de la langue universelle. Il a constaté que les langues manquent absolument de logique; par conséquent, que, si elles ont une valeur éducative, ce ne peut être qu'une valeur négative. De plus, c'est une perte de temps que d'être obligé d'en apprendre plusieurs. L'enseignement des langues anciennes ou modernes, la langue maternelle exceptée, est donc un mal. Ce mal, il importe de le restreindre le plus possible. L'arbitraire qui a contribué à la formation des langues détruit chez l'élève le sens de la logique et de l'ordre que manifeste, au contraire, l'étude de la nature. L'école basée sur l'enseignement des langues ne peut donc qu'être nuisible à l'intelligence. D'autre part, dans cette école, il y a deux « Moloch », à qui nous sacrifions nos enfants : le développement harmonieux de toutes les facultés et les études complètes. Or, l'homme vraiment fort est le spécialiste qui possède une science assez bien pour en faire la « norme » de toutes les autres. Donc, loin de vouloir tout apprendre à tous, il faut n'enseigner à chacun que ce qui répond à ses aptitudes : cela, il l'apprendra avec goût et, partant, beaucoup plus vite et de façon infiniment plus profitable. L'élève ne pâlira pas et ne s'ennuiera pas sur des matières auxquelles il est naturellement réfractaire.

Novembre. — M. Chr. Jensen, constatant combien, malgré tout ce qui a été fait en vue de l'amélioration physique des enfants, est grand encore le nombre de ceux qui ne peuvent pas « suivre », et cela moins par manque d'intelligence que pour raison de santé, insiste pour la création *d'écoles en plein air* pour les enfants débiles. Les frais n'en seraient pas autrement élevés. D'ailleurs, les enfants qu'il s'agit de sauver, représentent une valeur sociale que l'État n'a pas le droit de laisser perdre. — A propos de la *collaboration de la famille et de l'école*, M. Christensen-Dalsgaard établit qu'elle est de plus en plus nécessaire, et, passant en revue les différents systèmes propres à la réaliser, qui ont tous leurs défauts : systèmes des bulletins scolaires, des visites des parents dans les écoles, etc., il préconise la visite obligatoire des maîtres aux familles. C'est dans la famille que l'enfant se montre le plus en son naturel, c'est donc là que le maître a le plus de chance de le bien connaître, de connaître ce que c'est qu'un enfant en général, surtout si lui-même est célibataire. Les meilleures maîtresses d'école sont des mères de famille. Là où le même maître est chargé de tous les enseignements d'une classe, cette visite n'offrirait pas de diffi-

cultés. Quand il y a plusieurs professeurs pour la même classe, c'est au professeur principal, celui qui a le plus longtemps les élèves, que reviendrait cette mission. — Alfrida Krarup nous introduit au *Foyer éducateur* de Skovtofte. C'est une école qui recueille les pauvres abandonnées à la rue et, en un séjour de trois ans, fait d'elles des domestiques ou femmes de ménage excellentes. L'établissement est vaste et bien situé dans une contrée ravissante, avec jardin et vue sur la forêt et le lac. L'entrée en est libre pour les jeunes filles de quatorze à vingt-cinq ans. On y mène la vie de famille. Les plus jeunes sont groupées par sept ou huit sous la direction d'une sœur, qui ne les quitte que deux heures par jour, tout le reste du temps les surveillant, les guidant, les aidant. On éloigne d'elles, durant ces trois ans, tout ce qui pourrait leur rappeler leur passé. Elles n'ont pas le droit d'en parler. Chacune est, en entrant, habillée de neuf. On lui donne une chambre à elle et un petit jardinet. L'emploi de la journée est strictement réglé. Celles qui, une semaine, s'occupent de laver et de repasser, sont chargées, la semaine suivante, du nettoyage le matin, de la couture l'après-midi. Le soir, après dîner, on fait la lecture à haute voix, tout en tricotant. Cette vie est dure, au début, pour ces filles qui ont, jusque-là, usé de la liberté la plus illimitée. Il faut les habituer à la régularité, à l'ordre. On ne leur passe rien. Mais tout s'obtient par la douceur et une inlassable patience. Aussi les résultats obtenus sont-ils merveilleux. Toutes ces jeunes filles après leurs trois années sont aussitôt placées ou mariées; mais toutes continuent de revenir à leur « foyer », où leur reconnaissance constitue l'unique récompense de celles qui les ont sauvées.



Décembre. — M. Chr. B. Flagstad, répondant à la conférence de M. Wilh. Ostwald, fait observer que du fait que les grands hommes ont, pour la plupart, été plutôt de mauvais élèves au lycée, on ne peut conclure à ce que le lycée ne vaut rien; cela prouverait, tout au plus, que le lycée, qui est fait pour la moyenne des intelligences, n'est pas suffisant pour les futurs génies, bien que beaucoup de génies et non des moindres s'en soient fort bien trouvés. M. Ostwald assure que les langues manquent de logique. Est-ce si vrai que cela? Et, quand cela serait, est-ce que les sciences naturelles, n'offrent, elles, aucune anomalie? L'idéal pour M. Ostwald, c'est l'enseignement individualiste. Aussi comprend-on qu'il condamne les langues, qui sont, en effet, issues du besoin de sociabilité inné à l'homme. Le jeune homme, d'après M. Ostwald, pour travailler avec fruit, doit travailler selon son goût la matière qui lui convient. Cette spécialisation qui fait, soi-disant, la force des individus, est une idée américaine, assurément très pratique. Mais l'homme d'affaires ou l'homme d'une seule connaissance est-il véritablement l'idéal? [Je crois qu'il y aurait autre chose encore à répondre à M. Ostwald.]

Léon Pineau.

Russie.

Journal de l'Instruction publique, octobre 1911. — *Développement de l'Instruction dans le gouvernement de Kazan.* — Le gouvernement de Kazan compte 2 170 665 habitants, dont 61,3 p. 100 constituent l'élément hétérogène de la population, contre 38,7 p. 100 seulement de Russes. Il est à remarquer que la femme russe reste très inférieure à l'homme, au point de vue de l'instruction, tandis que chez les Tatares cette différence est très peu sensible.

En 1898, ce gouvernement, était, quant à l'enseignement, au 44e rang des 50 gouvernements de la Russie d'Europe. Aujourd'hui il s'est relevé notablement et compte 1 386 écoles, et 182 cours du soir, 687 cours de chant, 300 de couture, 38 de travail manuel pour garçons. 31 écoles de jardinage.

Il dispose d'un budget de 480 120 roubles. Les différents cantons y participent pour plus de la moitié, le synode pour un quart; le ministère verse 7,50 p. 100 du total; des sociétés rurales, des particuliers, les églises, les monastères et de nombreuses sociétés de bienfaisance complètent la somme.

Depuis 1904 le gouvernement de Kazan est divisé en dix régions, desservies par 266 bibliothèques, à raison d'une bibliothèque par 25 000 habitants. La plus pauvre de ces bibliothèques, qui, pour la plupart, ont été fondées par l'administration locale, compte 250 volumes. Près de la moitié des lecteurs (42 p. 100) sont des enfants âgés de moins de quinze ans. Les livres les plus demandés sont des ouvrages de géographie et d'histoire; les périodiques ne viennent qu'au second rang. — Parmi les 1 386 écoles du gouvernement, 406 sont dotées d'une lanterne à projections.

Ces innovations semblent avoir eu le plus heureux effet sur le développement intellectuel de la population.

Écoles ambulantes du gouvernement de Tobolsk. — Dans ce département la population est disséminée par groupes souvent très éloignés les uns des autres, et beaucoup de villages n'y comptent que 100 à 300 habitants. Aussi a-t-on eu l'idée, il y a quinze ans, d'y organiser des écoles ambulantes. L'essai a eu un plein succès et le gouvernement de Tobolsk compte actuellement 68 écoles. Chaque maître a pour mission d'enseigner dans plusieurs villages, trois ou quatre généralement. Il consacre à chacun un temps déterminé, plusieurs fois par an, et cherche à donner aux enfants des éléments d'instruction très simples, mais assez bien assimilés pour que les parents, en son absence, puissent, sinon continuer son enseignement, du moins entretenir les notions déjà acquises.

Mme R. Forestier.

Bibliographie.

Le Château de Versailles et ses dépendances. *L'Histoire et l'Art*, par E. Cazes. Versailles, L. Bernard, 1910.

Le château de Versailles n'est pas seulement une œuvre d'art admirable; il n'a pas connu seulement, comme tant d'autres demeures royales, quelques jours d'éphémère splendeur; pendant plus d'un siècle il a été la résidence du Souverain, le siège du Gouvernement et il constitue, suivant la forte expression de M. Lavisse, « un des plus clairs symboles que l'art ait jamais offert à l'intelligence des historiens ». Aussi pour qui veut comprendre ce qu'a été la monarchie absolue et centralisatrice aux XVIIe et XVIIIe siècles importe-t-il au plus haut point de bien connaître le milieu où elle s'est développée, et où elle a pris sa forme définitive. C'est là ce qui donne une particulière importance aux études de tout genre sur Versailles, qui se sont multipliées dans ces dernières années; M. de Nolhac, le savant conservateur du Musée et ses collaborateurs ont montré l'exemple et ont entraîné à leur suite de nombreux érudits; il manquait cependant un ouvrage qui, utilisant et condensant tous les travaux de détail, présentât un tableau d'ensemble de l'histoire du château et de ses hôtes. C'est cette lacune qu'est venu combler le livre de M. Cazes.

Le plan de l'ouvrage, apparaît très clairement : aperçu sur la construction et le développement de l'édifice, histoire des grands événements dont il a été le théâtre, histoire et description de ses dépendances, des jardins, des maisons royales voisines. Sans doute ce plan donne lieu à quelques répétitions, mais nous serions mal avisés de nous en plaindre, car dans un domaine aussi vaste que celui à travers lequel nous guide M. Cazes, il n'est pas mauvais que parfois nous passions à deux reprises par le même chemin.

Bien que Louis XIII y ait fait bâtir, dès 1624, un rendez-vous de chasse, Versailles est une création de Louis XIV. Quand celui-ci, qui n'aimait guère Paris, en raison des souvenirs fâcheux que lui avait laissés la Fronde, résolut de surpasser les merveilles dont Fouquet lui avait imprudemment fait les honneurs, à Vaux-le-Vicomte, il songea à Versailles dont la situation isolée lui plaisait et il y entreprit, dès 1661, de grands travaux. Remanié et agrandi tout d'abord par l'architecte Le Vau, le château ne prit cependant toute son ampleur qu'avec J.-H. Mansard, à qui la direction des travaux fut

confiée en 1676. La construction est à peu près achevée en 1688 et le château présente dès lors, dans son ensemble l'aspect qu'il conserve encore aujourd'hui.

Après avoir retracé à grands traits les progrès de l'édifice, M. Cazes nous en expose « l'esthétique » en quelques pages qui comptent parmi les plus intéressantes de son livre. Il nous montre quelle a été « l'inspiration artistique de Versailles et de quelle manière les diverses formes de l'art, architecture, peinture, sculpture, décoration se sont adaptées à un idéal de gouvernement de droit divin comme il n'en était pas encore apparu dans notre pays ». Nous voyons en effet se manifester à Versailles, d'une manière éclatante, cet esprit de règle et de discipline qui est l'idéal nouveau de l'époque, ce besoin d'unité, de fixité, de mesure qui caractérise la seconde moitié du XVIIe siècle et qui se traduit dans l'art et dans la littérature comme dans la politique. Ici c'est Le Brun, dont le grand rôle est bien mis en lumière, qui assure l'unité d'inspiration et veille à ce que chaque partie soit strictement subordonnée à l'ensemble.

Le XVIIIe siècle ne modifia pas gravement la physionomie générale du château ; l'argent manqua à Louis XV — il faut nous en féliciter — pour en opérer la reconstruction sur de nouveaux plans. C'est surtout dans la conception des appartements, dans l'aménagement des intérieurs qu'apparaît, à Versailles, la réaction contre l'art académique du siècle précédent. C'est ce dont on se rend bien compte quand on parcourt le palais sous la conduite de M. Cazes et qu'on étudie avec lui les transformations que Louis XV fit subir à l'agencement des appartement royaux. La lecture des pages consacrées à la reconstitution intérieure du château aux diverses époques de son histoire et à la description détaillée de chaque pièce est rendue facile, notons-le, même pour ceux qui ne connaissent pas Versailles, par les nombreux et excellents plans placés à la fin du volume.

Le décor n'ayant plus de secrets pour nous, M. Cazes nous présente alors les acteurs de ce théâtre illustre. Dans une suite de chapitres intitulés l'*Histoire au Château* il raconte les événements mémorables dont ce dernier a été témoin depuis le début du règne personnel de Louis XIV jusqu'à ces journées d'octobre 1789 où le peuple de Paris vint chercher, pour les ramener dans la capitale, le roi et sa famille. Il n'a pas craint de faire de larges emprunts à Saint-Simon, à Dangeau, à Luynes, voire au *Mercure* ou à l'*État de la France*. Nous pénétrons ainsi dans l'intimité du roi ; nous vivons la vie de la Cour, nous assistons à ses distractions, aux cérémonies officielles, aux fêtes célébrées en l'honneur de la naissance, du mariage des princes et des princesses; nous prenons part aux joies et aux deuils de la famille royale.

Cette chronique est fort attachante par ce qu'elle nous révèle du caractère, des mœurs, de l'existence intime et journalière des souverains qui ont présidé alors aux destinées de la France ; elle est

aussi très suggestive : les grands faits de notre histoire repassent ainsi sous nos yeux, mais ils nous sont présentés sous un jour spécial, ils nous apparaissent précisément du même point de vue d'où les voyait la Cour, ce petit monde brillant mais artificiel qui, isolé à Versailles, perd chaque jour davantage le contact avec la nation qu'elle prétend diriger ; et nous nous expliquons dès lors la surprise, pour ne pas dire plus, que témoignèrent le Gouvernement et la Cour en présence des événements qui marquent le début de la Révolution.

M. Cazes consacre encore de longs développements au parc et aux jardins, aux dépendances du château, aux demeures voisines qui en sont comme des annexes, la Ménagerie, Clagny, démoli en 1769, Marly, les deux Trianons ; les deux derniers chapitres ont pour objet le Musée et la ville de Versailles. La place nous fait défaut pour suivre l'auteur dans cette étude, mais toute cette partie de l'ouvrage ne le cède en rien aux pages qui précèdent et sont pour le lecteur d'un égal intérêt.

Je n'ai encore rien dit des gravures : nombreuses et choisies avec goût, elles rendent encore plus attrayante la lecture de ce beau livre qui a sa place marquée dans la bibliothèque de tout homme cultivé ; j'ajoute — et c'est là pour nous un nouveau motif d'en remercier l'auteur — qu'il rendra d'utiles services aux professeurs de l'enseignement secondaire et des écoles normales qui en tireront le plus grand profit pour leur enseignement.

J. L.

❦

La Suisse moderne, par Albert Dauzat. — 1 vol. in 16, Paris, Charpentier.

Que M. Albert Dauzat explore une langue ou un pays, qu'il étudie l'idiome ou les mœurs d'un peuple, il apporte dans son examen la même conscience, la même pénétration. Ces qualités que nous signalions ici même à propos de *La Vie du langage* et de *La Langue d'aujourd'hui*, nous les retrouvons dans *La Suisse moderne*.

M. Dauzat n'est pas de ces voyageurs qui aiment à publier leurs carnets de notes, et tiennent à révéler au public la finesse de leur sensibilité, la rareté de leur impression. Il étudie méthodiquement la Suisse ; il s'efforce de comprendre la nature du pays et, sans vain étalage de sentiment, il montre qu'il sait jouir de ses beautés ; mais les hommes, on le sent, l'intéressent plus que la nature. Ce qu'est le Suisse chez lui, à son foyer, ses qualités sociales, sa conception de la liberté, de l'État et de la patrie, de la religion, tout cela, il le traite à fond, se défendant, à la fois, contre les idées toutes faites et contre l'envie si naturelle d'en prendre le contre-pied. Avec autant de soin, de sagacité et de mesure, il examine la question des langues et des influences, et montre par quel ensemble de pratiques, la Suisse, *auberge du monde*, sait attirer et retenir les étrangers.

Au cours d'un voyage, nous avons eu le plaisir de constater que les Suisses éclairés partageaient l'excellente impression laissée chez nous par ce livre. Tout au plus exprimaient-ils quelques réserves sur l'idée que M. Dauzat se fait de la liberté, dans leur pays. L'auteur, disaient-ils, ne s'était pas suffisamment dégagé de la conception française.

Ce sont là des questions sur lesquelles un étranger ne peut se prononcer sans imprudence. Mais n'est-ce pas une importante recommandation que sur tant d'observations, une seule ait donné prise à la critique, et que, même là, le désaccord porte, non sur le fond, mais sur une nuance? Combien d'ouvrages de ce genre seraient aussi favorablement jugés?

M. R.

❦

Le Japon fleuri, par Walter Tyndale (traduit par Achille Laurent et Ch. Martin-Dupont), 1912, Pierre Roger et Cie.

Le Japon fleuri est un livre charmant. Il nous apporte les impressions de voyage d'un artiste anglais, qui s'en est allé sur la terre du Soleil levant pour y contempler et y peindre des paysages. Les cerisiers et les pruniers en fleur, le laurier-rose dans toute sa gloire devant un temple ancien où sommeille un bouddha de bronze, l'arbre de Judée et le grenadier chargés de boutons prêts à s'épanouir, les lotus blancs ou roses « dans une gaine de feuilles d'un vert grisâtre » où le bleu du ciel met un reflet que l'aquarelliste ne doit pas oublier de rendre, les jardins de chrysanthèmes, l'admirable pyramide du Foujiyama reflétée dans les eaux d'un des lacs voisins, les divinités colossales de pierre sculptées dans une nuit par un seul statuaire, au dire de la légende, et la verte effigie de bronze d'Hakomé, et le sanctuaire de Jenitsu, et la cascade de Foudô, et la forêt d'érables au feuillage rougi par l'automne, et bien d'autres effets pittoresques d'une grâce piquante ou d'une élégante majesté, voilà ce que M. Walter Tyndale voulait voir, voulait reproduire, et voilà ce que grâce aux « 24 planches en couleur d'après les aquarelles de l'auteur », nous avons, sans quitter notre coin du feu, le plaisir moins aigu, mais très vif encore, de contempler après lui. J'oubliais le frontispice du livre qui nous met sous les yeux le sanctuaire de Kwannon, le plus vaste édifice religieux de Tôkyo, situé dans le quartier le plus vieux et le plus pittoresque de la capitale, Asakousa : « Les feuillages des grands ichos qui entourent le temple, dit M. Tyndale, avaient pris la splendeur dorée qui ajoute au charme de cet endroit au déclin de l'année. »

Ce très habile aquarelliste est, par surcroît, un guide sans prétentions littéraires, mais d'une réelle utilité. On rêve de suivre ses traces, et de passer, comme il l'a fait, de Moji, placé sur le seuil de la Mer intérieure, jusqu'à Kobé qui s'élève tout au juste au fond, puis de

Kobé à Kyoto, de Kyoto à Shoji, près du Foujiyama, de Shoji à Kofou, de Kofou à Hakomé, de Hakomé à Tokyo, à Nikko, et à Atami, la station d'hiver, « la riviera du Japon », sa dernière étape.

Bien différent de nos romanciers ou touristes, qui paraissent préoccupés de nous éblouir par cette rhétorique de la sensation, intéressante chez un Chateaubriand ou un Loti, mais odieuse chez quelques-uns de leurs maladroits plagiaires, M. Walter Tyndale parle tout bonnement du vivre, du couvert, du bain, des courses en pousse-pousse, des ascensions à pied, des séances employées à peindre dans les jardins ou dans les sanctuaires, des guides qui l'ont servi, des rencontres qu'il a pu faire, et, sans en avoir l'air, il nous donne de tout le pays qu'il a parcouru de la sorte une impression plus nette, plus précise, plus vivante que ne l'a fait, — à part Lefcadio Hearn ou notre ami M. Gaston Migeon[1] — aucun littérateur. Quelques endroits, pleins d'humour, nous rappellent, d'ailleurs, que cet artiste est du pays de Sterne, et dans ces notes illustrées, qu'aucune intention prétentieuse n'effleure, il y a plus d'un trait d'une excellente gaîté. Il faut féliciter les traducteurs : leur version est d'une qualité peu ordinaire.

ERNEST DUPUY.

1. Je saisis l'occasion de rappeler *L'Art Japonais*, le petit livre si nouveau et si délicat qu'a rapporté d'un assez long séjour au Japon, exclusivement employé à visiter les temples et les collections, M. Gaston Migeon, conservateur des objets d'art au Musée du Louvre.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LX. N° 3 15 Mars.

REVUE
Pédagogique

L'Enseignement de la Morale.

« La vertu ne s'enseigne pas », disaient les anciens. Nous avons, paraît-il, changé d'avis, puisque nous voyons aujourd'hui pulluler les livres d'éducation morale : livres de toute espèce, petits carnets, livrets de quelques pages, gros et volumineux traités; puisque surtout si grand est le nombre des chaires où l'on enseigne la morale, dans nos 120 000 écoles primaires, dans nos écoles normales, dans nos écoles primaires supérieures, dans nos collèges et nos lycées, et jusque dans nos universités.

La vertu manque peut-être à notre siècle, mais non les professeurs de vertu. Jamais il n'y a eu autant de morale enseignée, et, les pessimistes ajouteront peut-être, jamais moins de morale pratiquée. Serait-ce qu'on ne sait pas s'y prendre, que les méthodes d'enseignement qu'on emploie sont insuffisantes, mal conçues et par suite inefficaces, et que pour relever le niveau de la moralité publique et privée, il conviendrait de modifier, de perfectionner les procédés d'éducation morale ?

De là l'opportunité et l'à-propos de la question que l'Académie des Sciences morales et politiques avait mise au concours pour le prix Bordin en 1911, et qui était ainsi formulée : *De la place qui doit*

appartenir à la morale aux divers degrés de l'enseignement public. Examen critique des méthodes.

Il nous a été donné de lire les huit mémoires qui ont été envoyés au concours ouvert par l'Académie, quelques-uns insignifiants et superficiels, d'autres fort étudiés au contraire, qui ont coûté à leurs auteurs plusieurs années de travail, et qui ont mérité d'être retenus pour un prix ou pour une récompense. La récompense, c'est-à-dire une mention honorable, a été décernée à M. Marceron, professeur de philosophie au collège de Libourne. Le prix a été partagé entre deux mémoires d'une valeur égale ou équivalente. L'un a pour auteur M. Patte, ancien professeur de philosophie au lycée de Nîmes, l'autre, M. Bauer, lui aussi ancien professeur de philosophie au collège de Langres. Ce sont donc des philosophes et des professeurs qui ont été les vainqueurs du concours, et cela est tout naturel : ils ont une expérience personnelle, au moins en ce qui concerne l'enseignement de la morale dans les collèges et dans les lycées. Leurs mémoires seront sans doute imprimés et publiés, de sorte que le public scolaire pourra profiter de leurs réflexions et de leurs avis, dont nous donnerons ici dès à présent un aperçu.

*
* *

Ce qu'il faut remarquer tout d'abord c'est que malgré la diversité des vues il y a cependant accord, unanimité d'opinion sur quelques points essentiels, dans les mémoires que l'Académie a eu à examiner. Leurs auteurs envisagent différemment la façon dont on doit enseigner la morale, mais tous, avec plus ou moins de force, reconnaissent à l'État le droit et le devoir de le faire. Ce n'est pas au moment où l'on voit, non sans alarme, augmenter la criminalité juvénile, où les mœurs rencontrent dans les conditions mêmes de la société moderne tant de causes d'affaissement : — les liens de la famille qui se relâchent, l'action de la religion qui baisse ; — où la séparation des Églises et de l'État vient encore d'affaiblir le crédit de l'éducation religieuse ; où des nouveautés détestables, comme le sabotage, trouvent des adeptes pour les pratiquer et même des énergumènes pour les excuser et les justifier; ce n'est pas enfin à une époque où, au milieu de tant

de crises plus ou moins contestables, il en est une dont on ne peut malheureusement pas douter, la crise de la moralité, que l'État pourrait renoncer à intervenir, par son action scolaire, pour enseigner aux enfants et aux jeunes gens la pratique du devoir. Il s'est trouvé cependant des esprits dévoyés pour lui contester ce droit. Un instituteur public, devenu récemment inspecteur de l'enseignement primaire, dans un livre intitulé : *Essai de pédagogie nouvelle*, — très nouvelle, en effet, — ne craint pas de dénier à l'école, et à la famille aussi, le droit de moraliser, pour cette raison d'abord que nous attenterions à la liberté de l'enfant en lui imposant nos propres sentiments, nos habitudes et nos idées; pour cette cause plus singulière encore qu'il serait impossible d'enseigner les devoirs de l'honnête homme : car nous ne savons pas ce que c'est qu'un honnête homme. Et à cette objection qu'il pressent : « Que deviendra alors la Morale? Que deviendra la Société? » notre étrange pédagogue répond, avec la désinvolture d'un talon rouge : « Elles deviendront ce qu'elles pourront!... » Il n'y a heureusement pas trace de ces aberrations dans les mémoires présentés à l'Académie; quand on y fait allusion, ce n'est que pour les combattre et les réfuter vigoureusement.

Mais une fois qu'on a reconnu le droit incontestable de l'État de parler morale à ses élèves, il reste à savoir quelle est la morale qu'il peut et doit leur enseigner. Ici encore on s'accorde à penser qu'il est possible d'instituer une morale pratique qui soit indépendante de toute théorie métaphysique, de tout *credo* religieux. On ne méconnaît pas quel appui précieux, quel surcroît de force apportent à la vie morale, soit les croyances de la religion, soit les théories de la philosophie. On se rappelle le mot de Pascal : « Il y a une chose indubitable, c'est que l'âme soit mortelle ou immortelle, cela doit mettre une différence dans la morale. » Mais on pense tout de même qu'en dehors des systèmes et des dogmes il y a possibilité d'édifier une morale universelle, qui, acceptée par tous les hommes de bon sens et de bonne foi, confirmée par l'expérience des siècles, préconise des vertus sur lesquelles tout le monde est d'accord. Au temps de Cicéron on pouvait être un honnête homme sans avoir pris parti pour aucune des cent définitions que les anciens donnaient du souverain bien.

De même aujourd'hui beaucoup d'hommes sages demandent à ne s'enrôler sous la bannière d'aucun des multiples systèmes qui divisent les théoriciens, et qui, par leur diversité, par leurs contradictions, affaiblissent plus qu'ils ne fortifient la morale ; un peu comme la multiplicité des remèdes délabre de plus en plus un corps malade, au lieu de le guérir. Ils ne veulent s'inféoder ni à l'impératif catégorique de Kant, ni à l'utilitarisme de Stuart Mill ou de Herbert Spencer, ni au solidarisme de M. Léon Bourgeois, ni à la morale de l'humanité d'Auguste Comte, ni à la morale scientifique de M. Albert Bayet, ni aux doctrines sociologiques, en honneur à la Sorbonne, encore moins à « la morale de la nature » de M. Deshumbert, ni enfin, — car il y en a d'autres, — à aucune des formes diverses de ce qu'on appelle la *métamorale*. Ils ne croient pas qu'il soit nécessaire pour enseigner la morale de rechercher, selon l'expression de Kant, « quelle est la racine de la noble tige du devoir ». Ils sont plutôt disposés à accepter l'opinion de William James, lorsque, dans l'excès de son pragmatisme, il allait jusqu'à dire : « L'enseignement théorique de la morale n'a jamais appris aux hommes à se bien conduire. » Ils se placent résolument, en dehors des disputes philosophiques, sur un terrain commun, celui de la pratique, où se rejoignent tous les honnêtes gens. N'est-ce pas, d'ailleurs, l'attitude que leur prescrivent les lois de l'État laïque, qui demande à tous ses professeurs de morale d'observer les règles d'une stricte neutralité ? Et c'est celle aussi qu'un professeur de la Sorbonne, M. Bouglé, recommandait dans un article récent, quand il écrivait : « Pourquoi voulez-vous que nous inféodions à une métaphysique particulière l'école publique ? Restons sur le terrain de la pratique. »

Si l'on écarte de parti-pris toutes les théories morales, ce n'est pas seulement parce qu'elles se contredisent, et qu'il serait dangereux de mettre l'esprit de l'enfant en face des divergences et de la confusion des systèmes. C'est aussi parce que chacune d'elles prête à la critique et soulève des objections qui en atténuent singulièrement la force et l'efficacité. La morale de l'intérêt a le grand tort de réduire la vertu à n'être que la servante du bonheur. Le solidarisme ne peut tout au plus que fonder les devoirs de justice ; il aura de la peine à se faire écouter et obéir, quand il parlera de dette sociale aux déshérités qui n'ont rien reçu. Mais

surtout il laisse de côté toutes les vertus qui relèvent de la bienfaisance désintéressée, de la charité, c'est-à-dire de l'amour du genre humain. La difficulté de choisir entre ces théories exclusives et incomplètes est telle qu'un des concurrents, pour se dispenser d'avoir à faire un choix, estime que le seul enseignement moral qui soit légitime est celui des devoirs positifs qui dérivent des lois que l'État a établies. La morale scolaire ne pourrait être que la morale légale, juridique. Ce ne sont pas les maximes des philosophes, ce sont les articles du Code civil et du Code pénal qu'elle devrait invoquer. On voit d'ailleurs quelle est l'insuffisance d'un point de vue aussi restreint. D'abord les lois sociales, ne visant guère que les relations des hommes faits, n'ont pas d'application immédiate dans la vie des enfants. Ensuite un enseignement purement juridique laisserait forcément de côté presque tous les devoirs de l'homme envers lui-même. En outre, si cet enseignement peut assurer les vertus négatives, celles qui s'abstiennent de faire du mal, il néglige de former les vertus actives, qui consistent à faire le bien. Enfin et surtout, c'est une erreur grave de croire qu'il s'agisse seulement d'éclairer la conscience, et qu'il est inutile de la réchauffer. Il ne suffit nullement de présenter à l'enfant une liste, un catalogue des obligations à remplir : l'essentiel est de lui inspirer les sentiments qui font aimer les devoirs, le courage qui donne la force de les accomplir. L'enseignement de la morale ne saurait se réduire à celui de l'instruction civique. Il s'agit de former des êtres moraux, et pas seulement des citoyens qui obéissent aux lois.

*
* *

Il est intéressant de noter quelques-unes des devises qu'ont choisies les concurrents de l'Académie pour faire reconnaître leurs mémoires anonymes. La meilleure est celle qu'un d'entre eux a empruntée à Pascal : « Deux excès : exclure la raison; n'admettre que la raison. » C'est dire qu'il faut se tenir en garde contre toute exagération, et à la fois repousser une morale sèche, froide, qui ne ferait point de part au sentiment, à l'instinct inné et aux habitudes acquises, et une morale, ou bien purement sentimentale qui ne fait appel qu'aux mobiles et flottantes inspi-

rations du cœur, ou bien une morale théologique, exclusivement fondée sur les dogmes mystérieux des religions. Une autre bonne devise est cette phrase de M. Léon Bourgeois : « Le bien ne peut être réalisé que par le vrai, mais le vrai n'a de prix que par la réalisation du bien. » C'est reconnaître la suprématie de la morale, et répéter sous une autre forme ce que disait Rabelais : « La science sans conscience n'est que ruine de l'âme. » Nous sommes moins disposé à approuver une troisième devise, celle du concurrent qui se mettant en scène lui-même fait cette déclaration préliminaire : « Je voudrais être un Pécaut rationaliste. » Noble ambition assurément que de vouloir être un Pécaut, mais ajouter « un Pécaut rationaliste », c'est faire un contre-sens : car Pécaut rationaliste n'aurait plus été Pécaut. C'est méconnaître l'esprit religieux du fondateur de l'école normale de Fontenay-aux-Roses, de l'admirable éducateur qui écrivait : « Je voudrais que l'idée religieuse fût au commencement, au milieu, à la fin, comme l'âme même de la morale, partout présente et agissante.... »

* * *

C'est de l'école primaire et de l'enseignement qui lui convient qu'il a été principalement question dans la plupart des mémoires présentés au concours. N'est-ce pas l'école en effet qui éveille surtout les inquiétudes de l'opinion? N'est-ce pas l'école qui, avec ses millions d'élèves, prépare et forme l'âme collective de la nation? On est d'accord pour reconnaître que l'école publique doit être laïque, neutre, entre les opinions qui divisent la société. Mais on veut que cette neutralité soit bienveillante pour tous. On affirme — et on a raison de le faire, — que les instituteurs valent beaucoup mieux dans leur ensemble que ne le feraient supposer leurs syndicats agités et leurs congrès bruyants, mais on estime qu'il convient de les mettre en garde contre certaines tendances auxquelles ils sont parfois enclins à s'abandonner. Qu'ils prêchent l'amour de la paix et la haine de la guerre : c'est parfait; mais qu'ils se rappellent pourtant que d'un pacifisme outré à l'antimilitarisme, au mépris du devoir militaire, la pente est glissante. Qu'ils soient anticléricaux, soit, on l'admet, mais qu'ils n'oublient

pas que si l'anticléricalisme est légitime en soi, on peut le mal interpréter et le pratiquer d'une manière injuste et odieuse.

Pour que les instituteurs remplissent avec tact, avec compétence leur devoir de moralistes il faut évidemment compter par-dessus tout sur les directions qui leur sont données dans les écoles normales. Est-il certain que l'on ait fait tout le nécessaire pour orienter dans ce sens les études des élèves-maîtres? Ne sont-ils pas encore trop rares les directeurs ou directrices d'écoles normales qui, à l'exemple de Félix Pécaut, savent communiquer à leurs élèves la foi à l'idéal et le sentiment de leur responsabilité devant le pays. On ne saurait avoir de trop grandes ambitions pour les écoles normales. Il faut souhaiter que les futurs instituteurs y reçoivent une sérieuse culture philosophique. Nous n'allons pas jusqu'à demander, comme le veut l'auteur d'un des mémoires couronnés, qu'on leur fasse suivre la classe de philosophie des lycées, mais pourquoi ne généraliserait-on pas la pratique suivie en maint endroit, qui consiste à appeler de temps en temps à l'école normale le professeur de philosophie du lycée ou même de la Faculté des lettres, pour y faire quelques conférences qui élargiraient les esprits et introduiraient dans l'atmosphère confinée des séminaires pédagogiques un peu de l'air du dehors?

Plus cultivés, nourris d'idées plus larges et plus généreuses, les élèves-maîtres, nous dit-on, « sortiraient de l'école normale à la fois plus fiers et plus modestes ». Une fois installés à l'école primaire, ils sont invités à ne pas abuser des leçons théoriques ni des livres de classe. On pense même qu'ils feraient bien de ne mettre le manuel de morale entre les mains de leurs élèves que dans la dernière année du cours supérieur. Jusque-là, plus préoccupés d'éducation morale que d'enseignement proprement dit, ils s'attacheront surtout par l'exemple, par les exhortations, et aussi par l'action de la discipline scolaire, à inculquer aux enfants de bonnes habitudes. Selon la formule du Dr Gustave Le Bon, ils chercheront à faire passer « le conscient dans l'inconscient », sans oublier pourtant qu'à cet automatisme moral doit succéder le plus tôt possible la période de l'activité réfléchie et de la moralité raisonnée.

Longue est la liste des méthodes que les éducateurs emploien

tour à tour ou simultanément dans l'enseignement de la morale, ou dans celui qui lui tient de près, l'enseignement de l'instruction civique. Nous avons été particulièrement heureux de voir un des concurrents répudier hautement ce qu'il appelle la « méthode combative », celle que condamnait avec force un ministre, M. Briand, dans les paroles significatives qu'il adressait, il y a deux ans, aux instituteurs de la Dordogne : « Votre enseignement ne doit pas être un enseignement de polémique : il doit toujours garder cette sérénité qui est l'apanage d'un maître digne de ce nom. Il faut que l'instituteur forme les jeunes cerveaux, et non qu'il les trouble par un mode agressif d'enseignement... On n'enseigne pas contre quelqu'un... L'école n'est pas un lieu de réunion publique. »

Toutes les méthodes en usage ont été naturellement passées en revue, étudiées et critiquées. On écarte la méthode négative de Rousseau, qui laisse faire la nature, et aussi le dressage qui n'est bon que pour les animaux et n'est pas une méthode humaine. On admet la contrainte dans une certaine mesure, avec son cortège de sanctions, punitions ou récompenses. On recommande la méthode libérale qui fait appel à la réflexion et à l'initiative de l'enfant. On préconise la méthode dite pragmatique qui donne à l'élève le plus possible l'occasion d'agir par lui-même et lui apprend à se gouverner. « Au commencement était l'action », disait Faust, et l'on pense que cette formule doit être l'idée directrice de toute l'éducation.

La méthode socratique, celle qui interroge, qui discute, qui suggère plus qu'elle n'impose la vérité, qui la fait découvrir par un effort de recherche personnelle, a de chauds partisans. Mais il ne faut pourtant pas lui sacrifier complètement la méthode didactique et dogmatique. Pratiquée à l'exclusion de toute autre, la méthode socratiqne peut avoir le tort d'exciter trop tôt le goût de la discussion et l'esprit critique. On ne saurait se ranger à l'opinion d'un philosophe contemporain qui considère que le premier devoir de l'instituteur est d'éveiller et de développer chez ses élèves l'esprit critique. L'esprit critique chez des enfants de dix ou douze ans, et en France! Nous n'en avons déjà que trop!

Le rôle de la famille est prépondérant dans l'éducation morale.

Pour former les enfants à la vertu, rien ne vaut l'autorité morale d'un père, la tendresse vigilante d'une mère, dans une famille bien ordonnée. Mais l'ordre ne règne pas dans toutes les familles. Combien de parents qui ne remplissent pas envers leurs enfants leur devoir d'éducateurs : les uns parce qu'ils ne peuvent pas et n'ont pas le temps de le faire, les autres parce qu'ils ne savent pas, parce qu'ils se trompent dans leurs procédés de discipline, et abusent soit de la sévérité, soit de la complaisance et de la douceur. Il y a des enfants rudoyés, maltraités, presque martyrs. Et d'un autre côté il y a des enfants trop choyés, trop gâtés, que des parents trop complaisants élèvent dans du coton, ne songeant, pour ainsi dire, qu'à « ouater » leur existence. Aussi à l'éducation capricieuse du foyer domestique, tantôt trop molle, tantôt trop rigoureuse, ne faut-il pas hésiter à préférer, en règle générale, l'éducation régulière et fixe de l'école publique, qui ne tombe ni dans l'un ni dans l'autre excès, et qui, dans ses règlements uniformes et invariables, sait allier la fermeté à la douceur.

On ne saurait mettre trop matin l'enfant à l'école du devoir : aussi faut-il considérer comme de la plus grande importance les premières leçons d'éducation morale données à leurs petits élèves par les institutrices des écoles maternelles. C'est sur ce point qu'insiste avec raison un des auteurs couronnés. Il a même pris soin de rédiger à leur usage des modèles d'entretiens familiers qui s'adressent au cœur autant qu'à l'intelligence; « car, dit-il, les idées glissent et passent vite, si elles n'ont pas été vivifiées par le sentiment : il faut savoir saisir l'être tout entier, sens, esprit, cœur et volonté. »

*
* *

L'avantage de l'enseignement secondaire sur l'enseignement primaire, c'est que, grâce à l'étendue des programmes et à la longue durée des études, on peut y pratiquer avec efficacité la méthode diffuse, dispersive; on y fait de l'éducation morale sans le savoir. De tous les enseignements en effet, si le professeur sait les orienter vers ce but, se dégage une action moralisatrice. Qu'on lise le livre important *l'Éducation morale dans l'Université*

qui est sorti de l'enquête organisée en 1900-1901 par M. Alfred Croiset : on y trouvera les déclarations des professeurs de tout ordre qui, forts de leur propre expérience, témoignent que la morale peut être rattachée à toutes les branches des études secondaires. Les professeurs de lettres et de grammaire ont montré que l'explication des textes fournissait à chaque instant l'occasion d'appeler l'attention sur les devoirs journaliers, usuels, et qu'en outre une haute inspiration morale émanait de l'étude des grands écrivains, prosateurs et poètes. Hegel ne disait-il pas que la meilleure leçon de philosophie était la lecture d'une pièce de Sophocle? A leur tour, les professeurs de sciences pensent pouvoir contribuer eux aussi à l'éducation morale. Les sciences naturelles, par exemple, ne démontrent-elles pas que quelques-uns de nos vices ne sont que des contresens biologiques? L'histoire n'est-elle pas toujours *historia magistra vitæ*! Il n'y a pas jusqu'aux exercices physiques, aux sports, au *foot-ball*, qui ne puissent être des leçons de courage et de solidarité.

Mais si l'on veut que tous les enseignements concourent à l'éducation morale, la condition nécessaire est que les professeurs s'entendent pour en comprendre la nécessité et sachent coordonner leurs efforts. Combien ce professeur avait raison qui engagé à se mettre en rapport avec les parents disait : « Commençons par nous entendre entre nous. Nous verrons après! »

Le sage Rollin était déjà le partisan décidé de cette méthode indirecte de l'enseignement de la morale, puisqu'il écrivait : « Le véritable objet des études est de conduire à la vertu. » C'était donner le pas à la morale sur l'éducation du goût, sur l'acquisition des connaissances. Mais je ne sais pourquoi Rollin répugnait à un enseignement direct, aux leçons spéciales de morale. Tel n'est pas notre avis. Les programmes de la réforme de 1902, si critiqués sur tant d'autres points, n'ont guère reçu que des éloges pour l'innovation qui consiste à introduire un cours élémentaire de morale dans les classes de 4e et de 3e. Un des concurrents regrette même que cette mesure n'ait pas été généralisée et étendue à toutes les classes. M. Fouillée n'a-t-il pas exprimé un vœu analogue, quand il demandait qu'on enseignât un peu de philosophie dans toutes les hautes classes ?

Comment d'ailleurs cet enseignement doit-il être donné à des

enfants de douze ou treize ans. Ici les avis sont partagés, les uns tiennent pour la méthode interrogative et euristique, les autres pour l'exposition dogmatique. A notre avis pourtant le système le meilleur [1], et d'ailleurs le plus usité, est celui qui confie au professeur de la classe le soin de donner la leçon de morale sous forme d'entretiens familiers, d'exemples empruntés à l'histoire, de citations prises dans les auteurs français, grecs et latins qu'on explique au cours des classes. C'est à la classe de philosophie, alors que l'âge des élèves permet l'enseignement direct, qu'il faut particulièrement réserver l'exposé didactique des vérités morales.

Déterminer la part qu'il convient de faire à l'enseignement de la morale dans les établissements d'enseignement supérieur était peut-être la partie la plus délicate de la question posée. C'est sur ce point que les concurrents ont le moins insisté. Un d'entre eux avoue même qu'il ne l'aborde qu'en tremblant, craignant de pratiquer le culte de l'incompétence. De sages avis ont pourtant été émis : celui-ci notamment, qu'il est à regretter que les Facultés de droit, avant de faire étudier le droit écrit, n'aient pas de cours consacré à l'enseignement des principes du droit naturel. On voudrait aussi que dans les Facultés des lettres on songeât moins à l'érudition historique, à la critique des systèmes, et qu'on se préoccupât davantage de la formation pratique et morale des étudiants. Dans chaque Université il devrait y avoir d'abord un cours commun de morale sociale, auquel s'ajouteraient pour chaque catégorie d'étudiants, suivant leur destination future, des cours spéciaux de morale professionnelle, particulièrement pour ceux qui se préparent à la profession d'éducateurs. Toute liberté serait d'ailleurs laissée aux professeurs, qui doivent dans l'enseignement supérieur jouir d'une complète indépendance de pensée. Les philosophes des Facultés peuvent et doivent oser se tromper.

---

1. C'est bien ainsi que l'entend l'administration supérieure de l'Instruction publique, et la preuve c'est que, dans les nouveaux horaires qu'elle prépare, l'heure de morale en 2e et en 3e serait confondue avec les heures de latin et de français sous cette rubrique *Enseignement littéraire*.

*
* *

Certes ce n'est point de bien grandes nouveautés que le concours de l'Institut aura mises en lumière, et il fallait s'y attendre. En général on s'inspire des traditions reçues et on se contente de les commenter avec plus ou moins de force. Comme le dit très justement un des concurrents : « S'il est une matière où il ne faille pas se piquer d'originalité, c'est assurément la morale. » Et le même auteur, recueillant judicieusement les leçons du passé, remonte jusqu'à Epictète pour lui emprunter de sages préceptes de conduite.

Mais du moins, ce qu'il faut louer chez tous les concurrents c'est qu'ils ont conscience du danger que court la morale dans une société où le sentiment de l'idéal semble s'être affaibli. Dans un temps où, comme on le dit spirituellement « la peur du microbe a remplacé la peur du diable » ; où, ce qui est plus grave, l'idée de Dieu s'est obscurcie, on ne saurait faire trop d'efforts pour remplacer les supports moraux qui ont disparu. D'une part, nous ne saurions admettre, comme le voulait Rousseau, que la conscience morale soit un instinct divin, une révélation immédiate de la nature, de sorte que l'éducation morale serait presque inutile; d'autre part, nos contemporains sont de plus en plus inféodés à l'école philosophique qui prétend se passer du sentiment religieux, et dont le moins qu'on puisse dire, c'est que, faisant appel à la seule raison, elle se plaît à jouer la difficulté dans ses essais de moralisation. Il s'ensuit que nous sommes plus engagés que jamais à rechercher les moyens d'éveiller, de développer chez l'enfant le sens moral. Ce besoin est si urgent, il est si nécessaire de fortifier, d'améliorer l'éducation morale, qu'un de nos auteurs, dans une proposition naïve qui fait sourire, demande l'institution d'un ministère ou tout ou moins d'un sous-secrétariat d'État préposé uniquement à l'enseignement de la morale !

Non, ce n'est pas de la création d'un sous-secrétaire d'État, ni même d'un ministre spécial, qu'il faut attendre le progrès, c'est des efforts individuels de tous ceux qui ont mission d'élever l'enfance et la jeunesse. C'est de la conviction de plus en plus répandue, que selon la formule d'un écrivain contemporain,

M. Paul Sabatier, « l'école est maintenant mise en demeure de fournir aux enfants la nourriture spirituelle qu'ils ne trouvent pas ailleurs ». C'est du relèvement des aspirations vers l'idéal, et, à défaut de toute croyance au surnaturel, d'une foi grandissante en l'humanité et son avenir, en sa puissance de progrès. C'est enfin, en se fondant sur un très haut sentiment de la dignité personnelle, sur l'honneur et la fierté de la conscience humaine, d'un *credo* moral, analogue à celui qu'affirme un des deux auteurs couronnés par l'Académie : « Je crois à la force de l'humanité. Je crois à la raison. Je crois à l'assistance que m'ont donnée et que me donnent sans cesse les sages de tous les temps, ces intelligences chercheuses de vérité et avides d'idéal. Je crois enfin au bien et à la possibllité de l'accomplir. » Ajoutons, et à la nécessité de l'enseigner, de le prêcher.

GABRIEL COMPAYRÉ,
de l'Institut.

La méthode du « self-government » dans les écoles françaises.

On vient de faire dans un certain nombre d'écoles parisiennes [1] une expérience qui est demeurée inconnue du grand public, dont les résultats ont été connus seulement de ceux qui y ont pris part et d'un petit groupe de pédagogues, et qui cependant mérite, à mon avis, par son importance et sa nouveauté, que tous les éducateurs s'y intéressent. Il s'agissait d'éprouver une des méthodes d'éducation les plus originales parmi celles que les Américains envoient à l'Europe, perfectionnées comme leurs machines, ingénieuses comme toute l'organisation pratique de leur vie quotidienne, et, bien entendu, supérieures à toute critique. C'est cette forme sociale de la discipline scolaire que les pédagogues d'outre-mer appellent le *self-government*, et qui, selon eux, a le double avantage d'assurer dans les écoles un ordre parfait pour le groupe et de former admirablement le caractère de chacun des écoliers qui le composent. Une discipline qui à la fois forme l'individu en organisant la collectivité, qui est à la fois *individualiste* et *socialiste*, qui régit une société forte et néanmoins n'opprime pas l'individu et lui permet de se développer et aide ce développement, bref une discipline proprement républicaine, est assurément la meilleure des disciplines. Mais peut-elle être introduite dans les écoles primaires françaises? n'est-elle pas exclusivement américaine et liée à un esprit exclusivement américain? est-elle une plante de là-bas seulement, ou peut-on la transplanter? c'est ce qu'il importe d'établir, ou tout au moins de chercher, et c'est ce qu'on a voulu savoir.

1. Exactement 19, comprenant 37 classes.

Si en effet cette discipline peut être employée chez nous, nous sommes inexcusables de négliger ce qu'on nous présente comme une panacée[1] propre à résoudre la plus grosse difficulté à laquelle aient affaire les instituteurs des écoles urbaines. Ils ne l'ont résolue jusqu'ici qu'en prenant ou plutôt en se laissant imposer par leur tempérament et par les circonstances un des deux partis extrêmes : la sévérité toujours tendue qui maintient le groupe dans l'obéissance, mais gêne le développement de l'individu, ou la faiblesse et le relâchement qui rendent la tâche plus lourde pour le maître, et n'assurent aux libertés individuelles un peu plus de jeu, que par une certaine désorganisation de la collectivité. Une méthode, qui résoudrait cette grave difficulté et permettrait de sortir de ce dilemme, ne peut manquer d'être bien accueillie de tous les maîtres, si vraiment elle possède tous les avantages que lui reconnaissent un Dewey ou un Foerster, et si elle est praticable chez nous.

I

En quoi donc consiste-t-elle ?

Le mot de « self-government » indique en anglais, à la fois une vertu individuelle et un régime politique. Le self-government, c'est l'empire sur soi-même, la maîtrise de soi, la capacité de se diriger et de se gouverner sans avoir besoin d'un ordre ou d'une règle de conduite émanant d'un autre que de soi-même. Et c'est aussi le régime de l'autonomie, le gouvernement auquel participent des citoyens libres n'obéissant qu'aux lois qu'ils ont faites (directement ou par procureur), c'est en un mot la démocratie. Le self-government est à la fois la vertu essentielle de l'homme libre et le régime parfait pour des hommes libres ; et les deux se tiennent étroitement. La vertu du self-government est particulièrement nécessaire dans le régime du self-government, et celui-ci ne peut guère subsister sans celle-là. C'est ainsi que Montesquieu fait de la *vertu* (en un sens tout spécial et fort voisin du self-government) le soutien nécessaire du régime démocratique.

1. Cf. *L'Educateur* (de Lausanne), 23 octobre 1909.

La découverte ingénieuse de quelques pédagogues et éducateurs américains a été de conclure de là que rien ne saurait mieux développer chez les enfants cette vertu si importante que le régime dont elle est le support principal. Former, sans plaisanterie, le self-government par le self-government, on ne peut évidemment rien trouver de mieux, et ce sera le comble de l'art. Donc, transformer l'école en une petite société démocratique, où se formera peu à peu la vertu de la maîtrise de soi, où se fera, par la pratique, l'apprentissage des devoirs et des droits d'un bon citoyen, c'est-à-dire presque toute l'éducation morale et civique, voilà ce qu'il faudra faire. Soumis à ce régime, l'enfant apprendra à faire bien son devoir d'électeur, à choisir les hommes les plus capables de remplir la fonction pour laquelle ils sont élus (parce que son intérêt l'y conduira, que de son choix dépendront sa sécurité, et le plus ou moins de justice avec laquelle il sera traité), à défendre ses droits lésés (parce qu'il se trouvera en présence d'égaux), à délibérer dans un Parlement; s'il est élu, à être attentif au bien de tous, à être impartial (sous peine d'être déposé, ou non réélu). Il se formera aussi à des vertus plus hautes; il saura se soumettre à la loi faite par ceux qu'il aura choisis; il fera enfin, électeur ou élu, l'apprentissage de la liberté.

C'est donc surtout de réflexions sur leur état politique et social qu'est née chez les Américains cette pratique pédagogique. Epris par-dessus tout de liberté, comme Tocqueville l'a déjà remarqué et fortement démontré, orgueilleux du mécanisme de leur gouvernement, vivant enfin dans une société où chacun doit être maître de soi et ne doit compter que sur soi, il était naturel qu'ils missent au premier rang une vertu qui semble être le principe même de leur vie, et qu'ils cherchassent surtout à la développer chez leurs futurs citoyens.

Il faut ajouter à cette cause une manière toute spéciale de considérer l'enfant. L'enfant est chez nous un être faible et incomplet, que nous aimons pour cela même, mais en qui nous avons hâte de voir disparaître les traits enfantins et se former l'homme. Pour les Américains (il me faudrait, pour le montrer, de longues analyses qui ne seraient pas ici à leur place) l'enfant est un être ayant des caractères particuliers, nettement définis, différents de

ceux de l'homme, mais il a une valeur en soi : c'est comme un présent qu'on le veut traiter, non comme un futur. Le respect que nous Latins avons pour un enfant, c'est le respect dû à la faiblesse et à l'ignorance : *maxima debetur pueris reverentia*; il est chez les Américains le sentiment tout naturel qu'on doit avoir vis-à-vis d'une force, vis-à-vis de celui qui a les mêmes droits que l'homme et à qui l'homme ne doit ni rien commander, ni rien imposer, ou presque rien. Elever un enfant, c'est, pour nous, l'entourer de soins, pour un Américain, c'est le débarrasser de soins et assurer à son développement une véritable liberté. Qu'on se rappelle l'histoire connue : un enfant sur le bord d'un bateau balance son béret; la mère passe et le prévient que le béret va tomber dans l'eau, il y tombe en effet, et voilà une bonne leçon donnée. Avec une telle conception de l'enfant, que j'ai due très rapidement analyser, il ne faut pas s'étonner que les Américains aient mis au premier plan de leur morale la vertu du self-government, comme aussi au premier plan de leur outillage pédagogique ce self-government pratiqué comme le meilleur des exercices.

La considération des choses d'Europe les a confirmés vraisemblablement dans leur vue. Ils ont aperçu, au cours de leurs visites et de leurs enquêtes, le caractère *tyrannique* (je prends le mot au sens où le prenaient les Grecs) de l'autorité du maître dans nos écoles, du maître, souverain illégitime, souverain imposé et qui s'impose. Obligé de diviser pour régner il maintient entre les élèves dans la classe une séparation et un isolement, qui se retournent contre lui hors de la classe. « Durant le travail, écrit un professeur américain après avoir visité une école suisse, chacun de vos élèves doit être pour soi, pas d'entr'aide, pas de soufflage, pas un mot glissé derrière la main, pas de coup d'œil jeté sur le cahier du voisin; chaque élève doit, sous peine de punition, s'isoler dans son attention et dans son effort personnels ; il y a là un plein épanouissemeut d'individualisme qui passe facilement à l'égoïsme, tandis qu'au préau du collège et hors de classe, le jeu de la solidarité enfantine retrouve tous ses droits et son fonctionnement d'autant plus actif qu'il a été momentanément arrêté et comprimé. La solidarité de la classe dans le mal étant ainsi complète, le maître reste seul : il est à son pupitre le

grand isolé, le joué, l'ennemi, celui qu'on malmène en sous-main, de la manière la plus fatigante qui soit[1]. » Le self-government en refaisant partout, en classe et hors de la classe, l'union des enfants qui dès lors ne sera plus dirigée contre le maître, et en débarrassant celui-ci du soin de la discipline, facilitera singulièrement sa tâche, et le rendra à sa véritable besogne qui est d'instruire et d'éduquer. Ajoutons que cette discipline était rendue extrêmement difficile en Amérique par le nombre des élèves, leur esprit d'indépendance, et les déplorables habitudes de la plupart qui s'étaient surtout élevés dans la rue. « Ce système est né d'abord, dit Foerster, de la nécessité où l'on était de recourir à de nouvelles méthodes de discipline dans certains quartiers de grandes villes, où les écoles étaient peuplées d'une jeunesse si forcenée, qu'un policeman devait se tenir en permanence dans la cour pour empêcher le pire[2]. » Évidemment à une situation aussi grave, une grave réforme de la discipline était nécessaire.

On a donc organisé les collectivités enfantines en petites sociétés démocratiques que le maître ne dirige plus, et surveille seulement de haut. La discipline devient la chose des élèves, et ils la mènent comme ils veulent : ils se surveillent et se punissent eux-mêmes et se donnent à eux-mêmes les lois qu'ils devront respecter. Ils s'entendent et se gouvernent et se limitent entre eux de manière qu'au sein de la société chaque individu soit le plus heureux possible, qu'il n'y ait ni opprimant ni opprimé, et que tous profitent au mieux de l'enseignement du maître. L'élection est naturellement la base de ce nouveau régime : les enfants votent pour choisir ceux de leurs camarades qu'ils veulent investir de certaines fonctions. C'est ainsi que dans des écoles américaines, on voit des enfants chargés de veiller à la propreté de leurs camarades, à l'ordre dans la mise en rang, dans les jeux, dans la rue, à l'entretien du matériel scolaire, etc. Un tribunal, également élu par les enfants, règle les conflits et punit les coupables qui lui sont signalés par les différents fonctionnaires. « La classe se constitue elle-même en une petite nation

1. *L'Éducateur*, loc. cit. — Cf. aussi mon article sur la *Solidarité enfantine* dans la *Revue philosophique*, août 1908.
2. F.-W. Foerster, *L'école et le caractère*, 1re éd., p. 192.

ayant son self-government, elle nomme un comité de direction, un comité d'études, un comité de salle pour la surveillance du local et du matériel scolaire, un tribunal scolaire devant lequel seront portés les délits de ce petit monde. » Dans certaines écoles, celles qu'on appelle les *écoles-cités*, on est allé plus loin encore dans la copie d'une organisation politique. Les élèves tiennent des assemblées électorales, élisent un maire, se réunissent en Parlement pour juger la gestion des fonctionnaires élus, etc. Dans d'autres, on a été beaucoup plus modeste, on a même renoncé à l'élection. Mais on a associé les élèves au gouvernement, ce qui conserve l'essentiel de la réforme. Le maître et les élèves déterminent en commun le régime disciplinaire auquel ces derniers seront soumis.

II

Les Américains pratiquent avec enthousiasme ce nouveau système; les Suisses qui l'ont récemment accueilli en disent merveille. Sans doute il y a bien quelques voix discordantes. On a noté quelques incidents regrettables, analogues à ceux que l'on peut rencontrer dans les sociétés d'adultes, des tentatives de corruption de la part des électeurs, des complaisances et des partialités de la part des élus. Certains favorisaient injustement leurs amis, d'autres montraient dans l'accomplissement de leurs charges une mollesse fâcheuse, pour ne pas exciter contre eux les colères du peuple, et s'assurer une bienveillance générale propice à la réélection. On vit poindre des tentatives de surenchère électorale, des élections furent truquées. « Dans son ouvrage *School and Society*, nous disait M. J. M. Baldwin à une réunion de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, Dewey expose le système d'éducation scolaire fondé sur ce principe : la communauté enfantine organisée par les écoliers eux-mêmes d'une manière analogue à une véritable société. Il constate que là où l'expérience a été tentée sous cette forme extrême, la discipline a disparu, et la possibilité pour le maître de donner son enseignement. Une violente réaction a suivi. Toutefois, les formes plus modérées du self-government ont été introduites avec plein succès. » C'est que le principe est bon assurément.

Essayer de faire des hommes libres d'enfants qui jusqu'ici n'ont été que des sujets soumis à un maître, leur faire comprendre les raisons profondes de la discipline qu'on leur impose, en ne la leur imposant plus, mais en les invitant à l'organiser et à la pratiquer eux-mêmes, leur faire voir, dans les règles de cette discipline, non plus les caprices injustifiables d'un tyran, mais des nécessités sans lesquelles la classe ne peut vivre, ni l'enseignement être donné, sortir de cette dangereuse impasse qui consiste à vouloir enseigner la maîtrise de soi par la continuelle obéissance à autrui, au lieu de la préparer peu à peu par l'obéissance à soi-même, bref apprendre aux enfants, dans l'ordre de la conduite, à se passer de leurs maîtres, voilà les biens précieux qu'il est nécessaire d'assurer aux enfants, et que seule, sans aucun doute, la pédagogie du self-government peut leur donner. Ajoutez à cela ce qu'il y a de bon à faire pratiquer aux enfants les vertus qu'on veut qu'ils possèdent, au lieu de les leur conseiller seulement par la parole. « *Learning by doing*, disent les Américains. Appliquer cette maxime à la discipline scolaire, c'est admettre que, pour l'obéissance et la discipline aussi, la meilleure façon de les apprendre consiste à apprendre l'art de les provoquer et de les organiser [1]. »

Il fallait savoir si ce système dont les principes paraissent si vrais était, dans la pratique, aussi bon que le prétendent ses créateurs et ses admirateurs; il fallait surtout savoir s'il pourrait fonctionner chez nous. Il est vraisemblable que, de prime abord, dans ce pays qui est un pays d'autorité, et où l'autorité règne en maîtresse à l'école, il aura contre lui et les maîtres et les élèves. Les maîtres qui n'ont point d'autorité, qui ne se font point obéir, et dans la classe desquels règne une perpétuelle anarchie, ou n'en conviennent point, ou estiment qu'il n'y a rien à faire, et qu'aucun système disciplinaire ne rétablira l'ordre. Et à vrai dire c'est souvent leur faute s'ils ne sont point véritablement les maîtres [2]. Ceux à qui on ne désobéit pas, et qui gouvernent tranquillement et sans peine leur petit monde, s'étonneront qu'on éprouve quelque embarras à conduire une classe, et déclareront

1. Fœrster, *op. cit.*, p. 196.
2. Cf. mon étude sur le « chahut » dans *l'Educateur moderne*, juillet 1910.

qu'ils n'ont que faire d'un beau système qui y soit propre. Et à vrai dire, le plus souvent ils n'en ont pas besoin. Quant aux élèves, ils sont depuis si longtemps habitués à obéir, et à se soumettre, ils sont tellement accoutumés à ce qu'une autorité extérieure légifère pour eux et leur impose une discipline gênante sans doute, mais tutélaire comme la crinoline où on enferme les jeunes arbres, qu'ils ne songent pas à en changer. Il m'est arrivé un jour dans une classe d'enfants jeunes, mais intelligents, de leur demander de réfléchir à la discipline qu'ils subissaient, à l'organisation scolaire dans laquelle ils étaient englobés, et de me dire les réformes qu'ils y voudraient introduire. Et tout ce qu'ils me proposèrent, au cours d'une longue discussion extrêmement intéressante, ce fut un accroissement de mon autorité, une attention plus exacte de ma surveillance, et une diminution de leur liberté. Et toutes les fois que j'ai pu m'entretenir avec des élèves intelligents de la discipline, ils m'ont toujours marqué leur étonnement de la liberté que je m'efforçais de leur laisser, et leur satisfaction d'appartenir à une classe où le maître faisait régner une autorité absolue. Dans une classe que je faisais par intérim, pendant un exercice de chant qui marchait assez mal, deux ou trois élèves me dirent : « Ah ! monsieur, quand notre maître est là, on chante beaucoup mieux, parce qu'il nous punit. »

Mais aux maîtres qui n'ont point d'autorité, on peut dire qu'ils ont tout à gagner et rien à perdre, à essayer un nouveau système disciplinaire. A ceux qui en ont, on peut dire que peut-être leur discipline, si fermement établie soit-elle, n'est pas la meilleure qui se puisse, et que dans l'intérêt des enfants on pourrait lui en substituer une autre, qu'il peut y avoir beaucoup d'inconvénients, surtout dans une démocratie, à soumettre de futurs citoyens, et enfin des hommes à l'obéissance passive, que ce n'est pas merveilleusement travailler au développement de jeunes âmes que les empêcher de se développer, qu'on ne connaît guère ses élèves quand on leur retire tout moyen de se faire connaître, et qu'enfin c'est par la pratique de la liberté qu'on en apprend l'usage. Et aux élèves on peut ne rien dire du tout : ils s'apercevront des bienfaits de la réforme quand ils en jouiront. Et, en tous cas, il y a là une expérience à tenter, et on ne voit pas pourquoi, *a priori*, on se refuserait à la tenter.

III

C'est avec le concours de membres de la *Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, qui fit, sous la direction de Binet, de si bonne et si profitable besogne, que je l'ai entreprise, et c'est par l'aide intelligente et dévouée de mon collègue M. Belot, et d'instituteurs et d'institutrices de Paris, qu'elle a pu être menée à bonne fin [1]. Au cours d'une réunion tenue au mois de février 1910, à laquelle étaient présents MM. Binet et Belot, et moi-même, on arrêta les grandes lignes de l'expérience. Il fut décidé que douze enfants seraient élus par leurs camarades et qu'à chacun d'eux serait confiée une charge particulière et bien déterminée : propreté du corps, propreté du vêtement, ordre et soin du matériel individuel, ordre et soin dans le local, assiduité et exactitude, direction des distributions matérielles en classe, etc. La durée des charges était d'un mois, après quoi on devait procéder à une nouvelle élection, les fonctionnaires sortants n'étant pas rééligibles. On avait procédé ainsi pour que l'échec ou la réussite de l'expérience ne pût être attribué aux qualités personnelles des élus; le système devait être reconnu bon ou mauvais en lui-même, indépendamment de ceux qui l'appliquaient. En outre, dans chaque classe fonctionnait un tribunal élu composé de trois membres, un juge et deux assesseurs : il devait se réunir de lui-même, toutes les fois qu'il le jugeait nécessaire. En remerciant très vivement les maîtres et maîtresses qui consentaient à prendre leur part de leur travail, je leur avais soigneusement rappelé que le régime du self-government était destiné à faire faire aux enfants l'apprentissage de la liberté, et que par conséquent, moins eux-mêmes interviendraient, plus l'expérience aurait des chances d'être concluante et décisive.

L'expérience commencée au mois de février dura jusqu'à la fin de l'année scolaire. M. Belot vient d'en publier les résultats : elle a échoué. La majorité des instituteurs et institutrices ont dû condamner le système essayé comme n'ayant pas abouti ou

---

1. On en trouvera le compte rendu détaillé dans les *Bulletins* de la Société, n°s 72 et 73 (mai et juillet 1911).

ayant donné des effets fâcheux et défavorables. Les missions ont paru à quelques-uns trop nombreuses et trop courtes. Les élections ont été incohérentes ou défectueuses. Les fonctionnaires ont mal travaillé, avec trop de zèle et sans persévérance; les élus commandaient mal et les électeurs obéissaient mal. Les différentes fonctions n'ont pas donné les résultats qu'on en attendait : la propreté du corps et des vêtements a fait peu de progrès, il en est de même de l'assiduité et de l'exactitude. Sans doute j'exagère un peu, et je ne relève dans les documents fournis que les opinions pessimistes. Il y eut quelques gains : le tribunal d'arbitrage en particulier fonctionna d'une manière satisfaisante, et l'expérience permit de découvrir chez certains élèves des qualités d'énergie, de fermeté et d'autorité qu'on ne soupçonnait pas. Mais enfin, l'expérience n'a pas réussi, le self-government n'a pas accompli le miracle qu'on attendait de lui, et j'ai peur que quelques-uns de ceux qui en ont usé n'aient conservé contre ce nouveau régime une hostilité durable. Ce n'est point sans doute l'avis du rapporteur qui garde à l'épreuve qu'il a dirigée une confiance dont il faut lui savoir gré. « On a pu démontrer, dit-il, que le self-government, entre des mains habiles, rend des services très apparents, ne compromet rien d'une façon sérieuse, permet de soupçonner plus d'un bénéfice indirect. » Et il termine son rapport par des conclusions très justes et très modérées, concernant la manière dont de nouvelles expériences pourraient être entreprises, et la place de plus en plus grande que le self-government devrait tenir dans les classes suivant que les élèves sont plus âgés.

Il ne reste pas moins qu'il y a eu un échec et qu'il en faut démêler les raisons.

IV

Au début de l'expérience, un phénomène s'est produit, que j'attendais, et qui ne m'a pas surpris. Les élèves élus par leurs camarades, se sont en réalité considérés comme des délégués du maître, et c'est ainsi que trop souvent celui-ci les a traités. Il n'en pouvait être autrement : on ne rompt pas en un jour une tradition transmise depuis des siècles. « Les élèves, écrit un

correspondant, ne comprirent que lentement le rôle qu'ils avaient à jouer. Au début, ils cherchèrent plus à rapporter qu'à empêcher, plus à prendre en faute qu'à encourager. Aussi, les moyens employés furent d'abord ceux du maître, un peu déformés et comme rapetissés. — Ne trouvant pas en eux-mêmes, écrit un autre, l'autorité suffisante pour se faire écouter, certains moniteurs me signalaient les délinquants ; ils devenaient de simples dénonciateurs inutiles et dangereux. » Encore une fois, il fallait s'y attendre, et il ne faut pas s'en étonner. Les maîtres eux-mêmes qui participaient à l'expérience, malgré une bonne volonté, une attention, un zèle et une patience dont on ne saurait trop les louer, se défont avec peine de leurs anciennes habitudes. Presque toujours, dans leurs communications, ils appellent les élus des moniteurs; et ceux d'entre eux qui se plaignent que « le système du self-government ne simplifie pas la tâche du maître, qu'il doit, sans en avoir l'air, tout surveiller, tout voir et tout savoir, que la surveillance incessante, quoique discrète, à laquelle le maître doit se livrer, pour éviter tout abus ou tout déni de justice, contrebalance, en tout ou en partie, le soulagement matériel », montrent, par leurs doléances, qu'ils ont appliqué le nouveau système à la lettre, mais qu'ils ne l'ont pas exactement compris dans son esprit.

L'essentiel de cette discipline est d'arriver à supprimer l'action du maître, à lui permettre de se débarrasser peu à peu d'une besogne qui peut s'accomplir sans lui, et mieux sans lui. C'est donc lui faire une critique tout à fait injuste que de lui attribuer une plus grande fatigue, et la nécessité d'une surveillance plus exacte. Au début, sans doute, il est inévitable que les enfants, se considérant comme simplement détenteurs, par délégation, d'une parcelle de l'autorité du maître, se réfèrent à tout moment à lui dans les mille difficultés de leurs charges. Mais il faut précisément avoir le soin de leur répéter, et de leur faire comprendre, et de leur faire sentir, qu'ils sont les représentants du peuple, c'est-à-dire de leurs camarades, et non du maître, et qu'ils doivent compte de leur mandat à eux, et non à lui. C'est là le principe même du self-government, et c'est faute de le bien comprendre et de l'appliquer qu'on y échappe. Je sais bien qu'il ne va pas sans quelque difficulté. Donner des charges

trop longues, c'est risquer la lassitude et l'extinction trop rapide du beau zèle des débutants; les donner trop courtes, c'est empêcher la formation, le progrès, l'établissement d'une autorité pour ceux qui ont tout à apprendre en cette matière. Mais une expérience n'est qu'une expérience, et encore une fois il me semble qu'elle a été un peu faussée par la pression des vieilles habitudes qui ont empêché de voir dans les jeunes élus autre chose que de simples représentants de l'autorité magistrale, des *moniteurs*.

D'ailleurs il ne faut attribuer à cet échec qu'une minime importance, il nous apprend peu de chose, et il ne nous permet à peu près de rien conclure. Une nouvelle expérience nous renseignera bien mieux; celle-ci n'était qu'un essai préparatoire. Je suis heureux qu'elle ait pu être menée à bien, et je souhaite qu'une nouvelle épreuve du self-government faite par ceux mêmes qui pourront bénéficier de leurs erreurs, nous permette d'entrevoir, sinon de savoir absolument, si ce système disciplinaire est applicable chez nous. Et qu'on ne m'accuse point de paraître tourner dans un cercle vicieux, et de donner au mot réussir un double sens, en disant que l'expérience réussira quand le système réussira lui-même. Ce qu'il faut pour nous permettre de nous faire une opinion exacte, c'est une expérience longue, étendue sur toute une année au moins, et faite exactement dans le sens convenable.

Il ne faudra pas oublier alors que la pédagogie du self-government consiste, non pas seulement dans l'organisation matérielle d'une société autonome gouvernée par des chefs élus, mais surtout dans la formation d'un *esprit public*. « Dans une école d'un quartier ouvrier de New-York, dit Foerster, j'ai demandé à une institutrice de quels moyens de « gouvernement » elle disposait. « *Public opinion* », me répondit-elle. Elle gouvernait au moyen du sentiment général de sa classe [1]. » Cette opinion publique, ce n'est pas seulement par une réforme toute formelle qu'on la créera, et cette réforme ne pourra aboutir que quand elle sera créée. Le self-government est le gouvernement de la collectivité par elle-même, et non par autrui. Tout l'effort

1. Foester, *op. cit.*, p. 184.

du maître doit aller, non pas du tout, comme l'ont cru quelques-uns, à surveiller minutieusement, avec une exactitude pénible les différentes charges, les fonctionnaires qui se succèdent, l'attitude des administrés, le tribunal, etc., mais à créer de toutes ses forces dans la collectivité l'opinion, l'esprit public qui donnera la vie à toute cette organisation. Elle est morte sans esprit public, elle n'est qu'une machine compliquée que rien ne guide, et qui peut causer les pires catastrophes. C'est l'opinion qui est le moteur, et il est nécessaire de favoriser le développement de l'opinion, en même temps qu'on organise le système. Je ne sais pas encore si le self-government est vraiment en toutes ses parties une institution admirable, mais ce qui est certain, c'est que pour l'expérimenter consciencieusement et en son essence, il ne faut pas oublier qu'il ne sert qu'à former chez les élèves un esprit public et qu'il ne peut exister sans cet esprit. Et sur une classe où il y a une opinion publique, il me semble que le maître peut se reposer.

ROGER COUSINET.

Enquêtes et Congrès italiens.

Dans un récent article, nous avons montré, pour une province d'Italie, comment toutes les tentatives pour reprendre, développer, réaliser l'effort initial dû au gouvernement napoléonien, n'avaient longtemps abouti qu'à des résultats insuffisants. L'Italie est l'un des premiers États où l'instruction ait été obligatoire. Mais, pour plusieurs raisons, dont la principale est le manque de ressources, la loi scolaire demeura longtemps lettre morte. Du jour où les finances de l'Italie sont devenues florissantes, on a eu l'espoir d'accomplir des réformes. Mais on s'est heurté, à la fois, à la très inégale répartition du bien-être dans les provinces du royaume, à l'absence presque générale de ce que l'on a appelé là-bas « la conscience scolaire », c'est-à-dire le sentiment qu'il faut instruire le peuple, et surtout aux exigences financières d'une politique imposant à l'Italie des armements de jour en jour plus considérables. C'est seulement dans ces derniers temps, qu'une majorité s'est constituée pour reconnaître que l'éducation populaire était la condition indispensable de progrès économique, que les dépenses consenties dans ce but étaient productives, enfin que, pour résoudre ce problème national, l'État devait veiller à ce que les communes mal pénétrées de « la conscience scolaire » appliquent néanmoins la loi, quitte à leur accorder des subventions quand la résistance n'aurait d'autre cause que la misère.

La loi de 1877 donnait à l'obligation des sanctions pénales et accentua le caractère laïque de l'école. La loi de 1878 réglementa la retraite des instituteurs. La loi de 1904 étendit l'obligation à l'âge de douze ans, permit aux communes d'organiser l'assistance scolaire, institua une sixième classe, organisa les classes du soir et du dimanche, augmenta le traitement des maîtres, et apporta une aide pécuniaire aux communes. La loi

de 1906 permit à l'État de soutenir efficacement les provinces du midi et des îles (Sicile et Sardaigne) dont la situation scolaire était lamentable.

Cet effort législatif était-il suffisant? Non, sans doute, puisqu'en juin dernier, le Sénat italien votait une vaste loi déjà discutée par la Chambre. Pour en montrer la nécessité, le directeur général de l'Enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique, M. Corradini, présenta, en quatre volumes in-folio, un tableau complet de l'enseignement primaire en Italie. Ce travail, dont de multiples difficultés retardèrent la publication, n'était pas prêt lors de la discussion de la loi par la Chambre, mais il parut assez tôt pour être utilisé par le Sénat.

Dans ce rapport, admirable de lucidité, admirable aussi par la générosité de son inspiration, on trouvait les considérants les plus expressifs du projet. Nous avons cité bien des enquêtes dans notre précédent article. Nulle ne fut plus complète et au moins M. Corradini aura eu la satisfaction de voir aboutir à des résultats efficaces celle qu'il a conduite avec tant d'ardeur. Nous allons en extraire des chiffres qui, tous ensemble, prouvent le progrès accompli et la nécessité d'un nouvel effort.

Au 1er janvier 1908, l'Italie possédait 63 618 écoles du jour [1], avec 60 323 maîtres, sans compter les directeurs chargés d'une classe et les maîtres enseignant des matières spéciales, alors qu'en 1871-72, le nombre des écoles s'élevait à 33 556, en 1901-02, à 53 259. Le progrès de 1908 sur 1901-02, est dû, en majeure partie, aux deux lois de 1904 et 1906.

Si l'on compare le nombre des écoles à l'étendue du territoire, on trouve 2,21 écoles par 10 kilomètres carrés; mais la proportion varie suivant les provinces, allant de 0,57 en Sardaigne, à 4,22 en Lombardie. Ces chiffres sont d'ailleurs peu probants,

1. Dans ces statistiques, on appelle *école*, non plus la salle dans laquelle plusieurs classes peuvent être faites à des heures différentes par le même maître ou par plusieurs maîtres, « mais une classe à laquelle est régulièrement préposé un maître. » — On considère comme constituant une école les classes qui, au nombre de deux ou plus, sont confiées au même maître, dans la même salle, durant le même horaire, comme c'est le cas de l'école unique à trois classes et des 4e et 5e classes facultatives. — On considère comme écoles distinctes des classes qui, quoique confiées à un même maître, reçoivent l'enseignement à des heures distinctes. »

étant donné la différence de population et la diversité des conditions topographiques. Plus instructifs sont les chiffres indiquant le nombre des écoles par rapport à la population. On trouve ainsi 1,95 école par 1 000 habitants. La proportion, qui est de 1,45 dans la Basilicate, s'élève à 2,64 dans le Piémont. Il y a progrès sur 1901-02 où le chiffre moyen ne dépassait pas 1,65. Mais ces chiffres doivent être considérés avec prudence. Quel rapport existe-t-il entre les 2,44 écoles p. 1000 habitants de la Ligurie avec ses 216,2 habitants par kilomètre carré, et les 1,45 p. 1 000 de la Basilicate qui a 34,4 habitants pour la même étendue?

Plus significatifs sont les chiffres indiquant le nombre des illettrés. Le recensement de 1901 en accusait 48,5 par 100 habitants. C'est le Piémont qui en fournissait le moins, 17,5 p. 100, tandis qu'il s'élevait dans le Basilicate à 78,7 p. 100. Il y avait progrès sur le recensement de 1872 qui révélait une moyenne de 68,8 illettrés par 100 habitants dans le royaume.

On voit, d'ailleurs, que le nombre des écoles n'est pas toujours en rapport avec celui des illettrés. La Toscane et la Pouille ont le même nombre d'écoles, 1,69 par 1 000 habitants; elles présentent respectivement 48,2 et 69,5 p. 100 d'illettrés. L'Ombrie, qui a 2,39 écoles p. 1 000 habitants, avait 60,3 p. 100 d'illettrés. Remarquons que toutes les provinces n'ont pas contribué également au progrès. La moyenne a baissé de 20 p. 100; mais, si, dans le Piémont, le nombre des illettrés à diminué de 25 p. 100 depuis 1872, dans la Calabre, il n'a diminué que de 9 p. 100.

M. Corradini interprète ces statistiques, et il montre comment, d'un point à l'autre d'une région, suivant les conditions économiques, suivant qu'il s'agit d'un centre ou d'une population rurale, pour des causes locales et souvent sans autre cause que l'indifférence de la population, le nombre des illettrés varie. Ainsi, en Toscane, on trouve le chiffre de 29,7 pour la province de Livourne et de 61,3 pour celle d'Arezzo. On voit aussi que les provinces du midi et des îles ne sont pas les seules où le problème se pose avec acuité, comme on a trop l'habitude de le croire. M. Corradini remarque très justement qu'on trouve 50,1 p. 100 d'illettrés dans la province de Ravenne, 54,5 dans celle de Ferrare, 59 dans celle de Forli, et celles-là échappaient à la loi de 1906.

Notons encore les chiffres indiquant le nombre des conscrits illettrés. Ils ont pour nous un intérêt particulier, puisqu'en France c'est surtout d'après ces chiffres que l'on juge du progrès de l'instruction. Le pourcentage des illettrés était, pour l'armée de terre, de 56,7 en 1871, de 31,6 en 1901-05, de 29,3 en 1906; pour l'armée de mer, de 68,5 en 1871, de 52,8 en 1901-05, de 48,7 en 1906. Il s'est donc abaissé de 26 pour l'armée de terre, de 20 pour la flotte.

Enfin les statistiques des mariages accusaient, en 1872, 65,8 p. 100 d'hommes et de femmes ne sachant ni lire ni écrire; en 1901, 39,4; en 1904, 36,9; en 1906, 35,7.

Comment accélérer ce progrès? Il faut, tout d'abord, accroître le nombre des écoles.

Le nombre des enfants de six à neuf ans s'élevait, au recensement de 1901, à 2 151 769, celui des enfants de neuf à douze ans à 2 065 796; c'est dire que la population scolaire devait être de 4 218 565 enfants. Depuis, la population totale du royaume s'est accrue, et la population scolaire doit s'élever aujourd'hui à 4 500 000 enfants.

Il faudrait retrancher les enfants de neuf à douze ans qui ne sont pas soumis à l'obligation scolaire, là où les communes n'ont pas été obligées d'ouvrir un cours supérieur; mais, d'autre part, il semble bien qu'on soit en droit de compter dans les écoles 880 000 enfants dépassant neuf et même douze ans, si bien que le chiffre de 4 millions paraît pouvoir être accepté comme représentant celui des enfants fréquentant l'école. On aperçoit donc, du premier coup d'œil, que le nombre des écoles est insuffisant. Répartie exactement dans les 63 000 écoles existantes, cette population donnerait 65 élèves par école; il en faudrait 90 000, si l'on voulait que chacune n'eût pas plus de 45 élèves, ce qui paraît l'effectif maximum. Si l'on considère les 69 chefs-lieux de provinces, c'est-à-dire les localités les mieux partagées, au point de vue de l'instruction primaire, on trouve que la population scolaire (enfants de six à douze ans) devrait s'y élever à 727 839 (recensement de 1901). Or ils ne possèdent que 10 581 écoles. Il s'en fallait donc alors de 5 579 écoles pour qu'elles fussent en nombre suffisant, si l'effectif ne dépassait pas le maximum de 45 élèves.

Dans ces conditions, il ne faut pas s'étonner si un nombre considérable d'enfants échappent à l'obligation scolaire. Les chiffres sont probants : en 1907-1908, sur 3 949 141 enfants astreints à l'inscription, 3 002 168 seulement sont inscrits (1re classe : 1 260 317 ; 2e : 856 587 ; 3e : 607 317 ; 4e : 181 323 ; 5e : 77 875 ; 6e : 18 749). Ainsi, trois ans après le vote de la loi de 1904, un million d'enfants se soustraient à l'obligation scolaire. On doit remarquer, en outre, le petit nombre de ceux qui fréquentent les 4e, 5e et 6e classes [1].

Pour la fréquentation scolaire, on n'a de chiffres que pour les provinces du midi. Ils sont déconcertants. Pour 1907-1908, il semble que la moyenne des élèves assidus soit à peine de 50 p. 100 ; dans certaines provinces, il s'abaisse à 40 p. 100, dans certaines communes à 10 p. 100. Les causes en sont la misère qui force les parents à employer leurs enfants, mais, aussi, l'indifférence en face des absences, le manque d'écoles et de maîtres. Avant tout, il faut créer des patronages correspondant à nos caisses des écoles. Un règlement du 6 février 1908, une circulaire du 22 décembre 1909 y pourvoient.

Une autre cause de faiblesse réside dans le nombre excessif des élèves en beaucoup d'écoles de campagne. Le 1er janvier 1908, sur les 16 166 écoles rurales à une classe, 3 529 avaient plus de 70 élèves, 4 868 entre 50 et 70, 7 769 moins de 50. Si on ne peut espérer une organisation qui confierait chaque classe à un maître, du moins peut-on considérer comme une réforme possible celle qui consisterait, là où il n'y a qu'une école, à constituer deux cours donnés à des heures différentes, l'un comprenant la première classe, l'autre la seconde et la troisième. Là où il y a deux écoles, l'une de filles, l'autre de garçons, on constituerait 4 classes mixtes, de façon à avoir une 1re classe et une 2e classe mixtes, confiées à l'un des deux maîtres, avec un horaire différent, une 3e et une 4e classe mixtes, confiées à l'autre maître, toujours avec des horaires différents. Là où il y a plus de

1. L'enseignement élémentaire privé ne semble pas devoir être d'une aide puissante pour résoudre la question. Il est d'ailleurs en décroissance. Il y avait en 1907-1908, 3 504 écoles privées comprenant 11 964 classes, avec 8 110 maitres (1 847 hommes et 6 283 femmes) et 148 081 élèves. En 1901-1902, ce nombre s'élevait à 3 757 écoles avec 9 306 maîtres et 148 766 élèves.

deux écoles, il serait facile de les réorganiser et de constituer la 4e classe. Cette réforme a été consacrée par la loi de 1911.

Comment cette situation peut-elle encore exister, cinquante ans après la loi d'obligation, complétée par les lois de 1877 et de 1904-1906? M. Corradini se pose cette question, et il conclut à la nécessité de la réforme qui a été l'élément essentiel de la nouvelle loi et a modifié profondément la conception de l'autonomie communale.

La loi de 1859, tout en déclarant l'instruction obligatoire, laissait aux communes le moyen de se dérober. Elles étaient tenues d'ouvrir des écoles, suivant les besoins des habitants, mais aussi « en proportion de leurs facultés », et sans impositions extraordinaires. La loi de 1877 renforçait l'obligation scolaire, mais sans diminuer, en fait, le droit des communes de ne rien faire, si bon leur semble. La loi de 1904, accomplit un progrès en ce sens : l'État intervient financièrement au profit des communes pauvres et il leur impose des obligations plus strictes. Dans certaines communes, tenues non seulement de constituer mais de maintenir la 6e classe, l'obligation est prolongée jusqu'à douze ans. La loi leur laisse pourtant la direction des services scolaires, le soin d'ouvrir des écoles et la plus grosse part de la charge financière. D'une part, la contribution de l'État n'est pas assez importante pour vaincre la résistance légitime des communes peu prospères; et, d'autre part, en ce qui touche l'obligation scolaire, il laisse à l'administration communale le soin de veiller à l'application de la loi. En fait, la commune avait intérêt à ne pas appliquer rigoureusement une loi qui, augmentant le nombre des élèves, accroissait ses dépenses. Pour parer à cette difficulté, on adjoignit au syndic l'instituteur, le directeur de l'école, l'inspecteur. Mais la loi ne permettait pas de donner la présidence du conseil à d'autre qu'au syndic, et quelle indépendance l'instituteur pouvait-il montrer en face de celui qui en réalité était son chef? Cette petite réforme fut inefficace.

Tel était le respect pour l'autonomie communale, que la loi de 1906, autorisant l'État à consentir aux provinces du midi et des îles des subventions pouvant atteindre la totalité des dépenses, n'avait exigé d'autres garanties que celles assurant la nomination

des maîtres. M. Corradini montre très justement qu'on ne peut appeler les écoles ainsi créées des écoles d'État.

Il faut pourtant reconnaître que cette loi a donné de sérieux résultats, 1 782 écoles créées, 333 transformées, 2 115 dédoublées en 1907-1908; 2 083 écoles créées, 830 transformées, 1 684 dédoublées en 1909 (septembre); c'est là un progrès notable. Mais la loi de 1906 ne s'appliquait qu'à une partie de l'Italie. La solution n'était pas fournie seulement par la contribution financière du pays. Il fallait élargir aussi l'administration scolaire, cessant d'être limitée au cercle étroit de la commune. C'est ce que la loi de 1911 devait réaliser.

Un des chapitres du rapport les plus intéressants est celui qui traite du « cours populaire » institué par la loi de 1904. On entend par ce mot la 5e et la 6e classe.

En 1908-1909, sur 1 156 communes obligées d'instituer la 6e classe, 860 se soumirent; en outre, parmi les communes que la loi n'obligeait pas à cette création, 360 établirent une 4e et une 5e classe réunies, 190 une 5e classe distincte, 96 une 5e et une 6e classe réunies.

Au 1er janvier 1909, il y avait 3 348 5es classes, 1 719 6es classes (2 532 pour les garçons, 1 825 pour les filles, 710 mixtes). 3 814 maîtres y enseignaient (2 142 instituteurs et 1 672 institutrices). Elles étaient fréquentées par 93 308 élèves (5e classe : 44 008 garçons et 13 772 filles; 6e classe : 26 740 garçons et 8 788 filles). On y enseigne, dans des cours facultatifs, le chant, la gymnastique, le travail manuel, l'agriculture, les travaux féminins, la tenue de livres, le français, le dessin industriel, l'écriture, la géographie commerciale, l'hygiène, les soins du ménage, la dactylographie, le catéchisme, le modelage, le commerce, l'anglais, les sciences naturelles et physiques avec les applications expérimentales, la coupe, les mathématiques avec applications pratiques, l'histoire, l'allemand, le jardinage, la télégraphie, la pisciculture, l'œnologie; on y fait en outre des conférences sur l'éducation, sur les droits et les devoirs.

Ces cours constituent-ils réellement le cours populaire, l'école populaire que le législateur avait voulu développer? Nous insistons sur ce point, parce que nous rencontrons, en France, les mêmes difficultés. Dans l'intention des hommes qui en

votèrent l'établissement, la 5e et la 6e classe devaient présenter un caractère professionnel. Tel n'est pas en général celui des enseignements facultatifs que nous avons indiqués plus haut. Une circulaire du 20 octobre 1907 essaya de le fixer.

« L'école populaire, dit M. Corradini, peut prendre la physionomie propre d'un institut exclusivement destiné aux classes laborieuses et les enseignements qui s'y donnent doivent, par le contenu et par la méthode, correspondre aux besoins propres de celles-ci et s'adapter, dans chaque commune, aux diverses conditions du peuple. »

Ces deux classes doivent être orientées vers l'enseignement professionnel. Non qu'on y doive donner un enseignement théorique; certes, il y a des connaissances théoriques qui doivent être enseignées et enseignées dans toutes les écoles et M. Corradini cite, comme exemple, les notions générales sur l'État, les principales sanctions pénales, la langue italienne, l'histoire du *Risorgimento*, la géographie. Mais, « cette part faite à la culture générale, tout le reste de l'enseignement devra recevoir une orientation éminemment pratique, d'après le genre d'activité économique qui, selon les probabilités, sera celle d'un groupement d'écoliers ». Suivant qu'on aura affaire ou à de futurs marins, ou à de futurs mineurs, ou à de futurs agriculteurs, etc., « l'enseignement des notions relatives aux obligations, à la législation du travail, aux institutions de mutualité et de prévoyance, les applications arithmétiques, la rédaction d'usage courant, les exercices de calcul, le dessin, la connaissance de la technique industrielle, l'hygiène du travail » seront diversement orientés.

Le difficile sera de suivre ce plan sans transformer l'école populaire en une école d'arts et métiers, en un atelier, sans oublier qu'elle ne donne pas un enseignement spécialisé. Les programmes doivent être établis cas par cas, aussi bien pour les matières obligatoires que pour les matières facultatives.

Ainsi comprises, les 5e et 6e classes constitueraient un *cours populaire* susceptible, en se développant, en se complétant, de devenir une *école populaire*.

Cette école populaire ne se confondrait ni avec les écoles moyennes, ni avec les écoles techniques. Reproduisant les vœux

qu'il avait fait triompher dans la commission chargée d'étudier une réforme des études secondaires en Italie, M. Corradini déclare :

« 1° Que l'école populaire, à laquelle est réservée la fonction de compléter l'instruction populaire, doit, par sa durée et son enseignement s'adapter, en tout et toujours, aux besoins spéciaux de l'activité économique prévalant dans la localité, dans laquelle elle est instituée et où elle fonctionne ;

« 2° Que l'école conserve le type et la méthode d'une école primaire avec le caractère, essentiel pour celle-ci, d'école pratique et d'école « de choses », qu'elle accentue l'orientation, déjà affirmée comme étant celle de la 5e et de la 6e classe élémentaire. »

La durée de l'école serait variable suivant les régions ; en principe, elle accueillerait les enfants de douze à quinze ans. Ceux-ci, au recensement de 1901, étaient au nombre de deux millions. Il faudrait entre 13 et 14 000 écoles. En supposant pour le personnel un traitement de 1 500 à 2 500 lires, on atteindrait une dépense de 8 000 lires par école, soit une dépense totale de 112 millions.

Cela, c'est le programme maximum. Mais on pourrait commencer par instituer l'école populaire seulement dans les communes ayant plus de 4 000 habitants (il y en avait 2 022 au recensement de 1901), ce qui occasionnerait une dépense d'environ 16 millions. On pourrait abaisser la dépense à 10 millions, en limitant la création des écoles populaires aux communes astreintes aujourd'hui à maintenir les écoles élémentaires du degré supérieur. Des économies seraient d'ailleurs récupérées par le fait que cette institution rendrait inutile le maintien des écoles techniques reconnues aujourd'hui comme ne répondant plus aux besoins. Les programmes en seraient souples, et, tout en conservant le caractère d'écoles éducatives, elles seraient adaptées aux besoins des diverses régions. Ainsi contribueraient-elles à former ces travailleurs intelligents que réclament l'industrie et l'agriculture. Ne trouve-t-on pas d'ailleurs déjà des écoles de ce type dans les écoles navales?

En attendant que cette réforme soit effectuée, il faut développer les enseignements facultatifs dans la 5e et 6e classe, et, pour cela, former des maîtres, ce qui n'est pas la partie la moins ardue.

Dans la réforme de la préparation des instituteurs, il faudra faire une place à la formation des maîtres techniques.

M. Corradini n'a pas eu seulement en vue l'avenir. Il propose tout un plan de campagne pour réduire le nombre des illettrés adultes. Ce nombre est naturellement très élevé. Le recensement fait en 1901 donne, pour les six provinces du midi et pour les îles, les résultats suivants : sur 266 819 personnes nées en 1889, 167 040 sont signalées en 1901 comme ne sachant pas lire. Et ceux-là ont dépassé l'âge où ils sont légalement tenus de fréquenter l'école.

La loi de 1904 avait prescrit un ensemble de mesures propres à contraindre les conscrits illettrés à fréquenter les écoles du soir ou du dimanche. Étaient seuls exemptés ceux dont la faiblesse intellectuelle et physique était dûment constatée. En outre elle avait prescrit l'ouverture de 3 000 écoles de ce genre.

Dès 1904-1905, les effets de la loi se font sentir. 2 917 écoles du soir et du dimanche fonctionnèrent. Elles reçurent 136 158 inscriptions. 91 996 adultes les fréquentèrent, 61 529 se présentèrent à l'examen, 48 737 avec succès.

En 1905-1906, 2 526 écoles; 101 823 inscrits, 72 967 élèves assidus, 53 019 présentés à l'examen, 42 761 admis.

En 1906-1907, la loi porte le nombre des écoles à établir de 3 000 à 5 300. 5 011 fonctionnent réellement avec 206 261 inscrits, dont 149 688 élèves assidus, 110 268 présentés aux examens, 87 919 reçus.

Enfin, en 1907-1908, 4 783 fonctionnent avec 182 373 inscrits, 127 948 élèves assidus, 98 003 présentés à l'examen, 77 715 reçus [1].

Ce sont des résultats appréciables; mais, en 1906-1907, ces écoles n'existaient pas dans plus des deux tiers des communes. Si leur nombre n'est pas encore satisfaisant, les conditions dans lesquelles elles fonctionnent ne le sont pas davantage. Les maîtres, mal rétribués, sont peu préparés à leur tâche, les locaux et le matériel sont défectueux. Les classes ouvrent trop tard et sont désertées de bonne heure.

Depuis longtemps, des cours ont été faits dans les casernes.

1. Les statistiques ne tiennent compte que des écoles qui ont réellement fonctionné. En 1907-1908, 821 écoles ont été autorisées mais n'ont pas fonctionné.

Mais, là encore, les résultats sont insuffisants, puisqu'en 1901-1904, si, à l'arrivée de la classe, on comptait 34,76 p. 100 d'illettrés, au départ, on en comptait encore 25 p. 100. D'où la nécessité d'un nouvel effort par l'institution d'écoles régimentaires dont la fréquentation, pour les illettrés, serait obligatoire.

M. Corradini, dans son rapport, rend hommage à toutes les tentatives qui ont été faites par les communes ou par des initiatives privées pour restreindre le nombre des illettrés. Des institutions singulièrement intéressantes sont les écoles de bergers des Abruzzes, établies depuis 1907 et qui ont 600 auditeurs répartis en 14 groupes et les écoles ambulantes de l'Agro romano qui, en 1909-1910, reçurent 810 élèves répartis en 21 classes; elles donnent environ 110 leçons et entretiennent une bibliothèque circulante. Ces œuvres reçoivent des subsides de l'État, ou plus exactement doivent en recevoir, car la Cour des Comptes, qui subordonne le progrès au culte de la forme, s'emploie avec zèle à en empêcher le paiement.

Il n'y a pas de bonnes écoles sans de bons maîtres, et même, sans être aussi exigeant, il n'y a pas d'écoles si l'on n'a pas des maîtres à qui les confier.

Le péril primaire n'est pas propre à la France; l'Italie le connaît (crisi magistrale), sous une forme beaucoup plus aiguë. 60 323 maîtres pour 63 618 écoles, ce n'est pas suffisant. En 1908-1909 des écoles n'ont pu être ouvertes, faute de maîtres (99 dans la province de Salerne, 387 dans celle de Bergame). En outre, le nombre des instituteurs diminue; ce sont les institutrices qui ont fourni le personnel des écoles nouvelles.

Le rapport contient un curieux tableau de la valeur pédagogique des maîtres, dressé d'après le rapport des inspecteurs scolaires pour 1907-1908. Il en ressort que, sur un total de 60 323 instituteurs ou institutrices, 6 590 sont classés comme très bons, 23 704 comme bons, 17 547 comme suffisants, 9 714 comme médiocres, 2 768 comme insuffisants. De là, la nécessité de faire un effort, et pour assurer le recrutement, en attribuant aux instituteurs un traitement convenable, une retraite suffisante, et pour préparer de bons maîtres, en réformant les écoles normales.

Les locaux sont insuffisants à tous les égards. Les rapports des inspecteurs (1907-1908) ont porté sur 60 067 classes. Ils ont

donné les résultats suivants : 21 028 sont déclarées bonnes, 20 233 médiocres, 18 806 mauvaises.

Là encore, il a fallu l'intervention de l'État pour obtenir une amélioration. A la fin de 1908, les prêts consentis par l'État aux communes pour les constructions scolaires s'élevaient à 67 680 000 lires, auxquelles il faut ajouter des subventions s'élevant à près de 4 millions.

Si l'on se rappelle quel effort financier les constructions scolaires ont nécessité en France, où, pourtant, il y a beaucoup à faire encore, on comprend que cette somme n'ait pas suffi à pourvoir toutes les communes d'Italie de locaux convenables.

Les prêts sont consentis pour une durée de trente-cinq ans à un intérêt de 2 p. 100, 1 et demi p. 100 ou même 1 p. 100, pour les provinces méridionales et les îles.

Mais, pour beaucoup de communes, c'est là encore une trop lourde charge. Il faudrait, disait M. Corradini, trouver le moyen de l'alléger et faciliter les prêts, tout en établissant l'obligation des contructions scolaires.

L'ameublement n'est pas meilleur. Sur 56 000 salles d'écoles dont l'administration centrale connaît la situation, dans 16 067 seulement, le mobilier est signalé comme bon, dans 23 776 comme médiocre, dans 16 175 comme insuffisant. Le matériel est abondant dans 5 317 écoles, suffisant dans 27 213, insuffisant dans 23 327. Dans le midi et dans les îles, matériel et ameublement sont presque constamment défectueux. Les subventions de l'État sont insuffisantes et mal réglementées. Elles ne doivent pas dépasser le tiers de la dépense et sont payables seulement quand celle-ci est effectuée. De plus, les achats de matériel ne sont pas toujours judicieusement opérés. Ce sont des pratiques à changer.

Nous ne pouvons entièrement analyser ce travail énorme ; nous tenons pourtant à signaler le chapitre où M. Corradini traite la question de l'assistance scolaire.

La loi de 1904 a consacré le principe de l'assistance à l'école primaire, mais sans la rendre obligatoire. Or l'obligation paraît indispensable à M. Corradini. Pour en établir la nécessité, il rappelle quelques chiffres. Les enfants complètement abandonnés dépassent le nombre de 30 000. Dans les grands centres, 40 p. 100

des enfants sont en état de vagabondage. Le mineurs condamnés chaque année sont au nombre de 40 000, chiffre qui est le quart de l'ensemble des condamnés et correspond à 6 p. 1000 du nombre total des enfants.

Les frais de l'assistance scolaire figurent au budget des communes, en 1909, pour 3 695 193 lires, et les subsides de l'État consentis dans ce but dépasseront bientôt un million. Malgré une admirable dépense d'activité pour créer et développer les réfectoires, les lieux de récréation, les salles de garde, les colonies scolaires, les coopératives scolaires, l'épargne scolaire, la mutualité scolaire, il faut reconnaître que le service n'a pas un développement suffisant pour l'œuvre qu'il doit accomplir. C'est là où l'assistance serait le plus nécessaire qu'elle est le moins généralement organisée. Nombre insuffisant des communes où elle fonctionne, dotations inférieures aux besoins, dispersion et emploi peu méthodique des efforts, voilà trois défauts qu'il faut signaler et s'efforcer de faire disparaître.

Le rapport s'occupe des œuvres subsidiaires de l'école. C'est ainsi que M. Corradini a été amené à donner son avis sur les bibliothèques populaires. En 1907-1908, 3 500 lires sont inscrites au budget pour les bibliothèques. En 1909-1910, le crédit monte à 50 000 lires et la loi de juillet 1911 prévoit pour elles un crédit de 105 000 lires.

Après avoir constaté l'état précaire des bibliothèques, malgré de belles initiatives et de vigoureux efforts, M. Corradini se demande qui peut les développer. Il écarte l'État, impropre à gérer un service si variable suivant les besoins locaux ; il écarte également les communes qui ne se soucient généralement pas assez de l'école et des œuvres auxiliaires de l'école. L'initiative privée « procède en général par saut, ne résiste pas, vit d'une existence éphémère, réussit à obtenir tantôt quelques bribes du budget communal, tantôt quelques subsides de l'État, puis elle s'éteint, paralysant les tentatives futures. Réussit-elle à vivre, grâce au zèle et à l'autorité de quelques-uns, elles disparaît avec les personnes. » Il voudrait, dans chaque commune, un organisme distinct, mais qui serait en rapport continu avec les organes scolaires et centraliserait les subsides de l'État ou des communes, les souscriptions des particuliers.

Enfin, le rapport signale une fois de plus ce qu'il y a de regrettable à maintenir les salles d'asile dans les services du ministère de l'Intérieur.

Nous n'avons donné qu'une faible idée de ce travail qui a nécessité une préparation énorme et qui constitue un véritable monument dans l'histoire de l'enseignement primaire en Italie. Il faut la claire vision et la nette conception de M. Corradini pour avoir su dominer tous ces documents. Et puis, ce qui rend cette lecture constamment attachante, c'est que M. Corradini n'accumule pas les chiffres par amour de la statistique. Ils sont là pour préciser une misère, une défectuosité, et M. Corradini s'efforce de trouver immédiatement la mesure, la réforme le plus capable d'y remédier. Sous l'administrateur, on sent l'apôtre, ardent, tenace, généreux.

De ces réformes projetées, il en est beaucoup dont la loi de 1911 a fait une réalité. Nos lecteurs pourront s'en rendre compte, quand, prochainement, M. Dejob analysera ici la loi, telle qu'elle a été votée par le Sénat. Il suffira alors de rapprocher son article de ce qui vient d'être dit, pour comprendre le rôle de M. Corradini dans la réorganisation des écoles italiennes.

A côté des sombres tableaux que nous venons de voir, il est bon de se rafraîchir les yeux en contemplant les efforts accomplis par certaines municipalités dévouées à leurs écoles. Nous avons dit jadis quels résultats avaient été obtenus à Milan et dans d'autres communes. L'Exposition universelle de Turin en offrait d'autres exemples. Il n'y avait pas cette fois de *mostra didattica* comme à Milan, en 1906. Mais dans l'exposition particulière organisée par la ville de Turin, on pouvait voir quel progrès immense la grande cité a réalisé dans le domaine scolaire. Pour le montrer d'une façon sensible, Turin avait inauguré un genre de tableaux un peu naïfs d'inspiration, parfois même un peu cocasses, mais qui rendaient la démonstration singulièrement nette. « La lutte contre l'analphabétisme » était figurée par le combat de l'homme contre un ours, dont un dessin colorié représentait les phases. En 1861-1865, 22 p. 100 de la population sont illettrés ; l'ours, immense, pose la patte sur un livre ; l'homme, bien petit, se contente de tendre, de loin, un glaive,

vers l'animal. — 1871-1875 (16,28 p. 100 d'illettrés); l'animal a diminué de grosseur; l'homme a grandi; il s'est rapproché; déjà il a posé le pied sur le livre, et, de son arme, il menace son adversaire. — 1886-1890 (5,9 p. 100 d'illettrés); l'ours et l'homme sont de même taille; l'homme plonge son glaive dans le corps de l'ours dont la face plaintive avoue la défaite. Mais il n'a pas encore succombé. — En 1896-1900 (2,6 p. 100 d'illettrés) l'ours est rapetissé et l'homme a grandi. Il tient la bête sous son genou et la frappe encore de son arme. — Enfin, en 1906-1910 (1,25 p. 100 d'illettrés), l'homme est colossal et il abaisse son glaive désormais inutile devant un ours émacié, qui n'a certainement pas plus de 1,25 p. 100 de vitalité. Cette introduction du drame dans la statistique n'est pas banal; mais il n'est pas banal, non plus, en Italie et même ailleurs, d'avoir réduit le nombre de ses illettrés, à une si faible proportion. Combien de villes françaises pourraient en offrir autant? Des tableaux analogues montraient le progrès des patronages scolaires et des bibliothèques. Évidemment, la dernière loi n'a pas été faite pour Turin, et, si toutes les cités de l'Italie avaient suivi son exemple, M. Corradini n'aurait pas dû publier ses quatre volumes de rapport. Mais sortons de l'exposition, entrons au théâtre Carigliano où se tient le Congrès des instituteurs; de nouveau, nous allons nous rendre compte que l'exemple de Turin est bien une exception.

*
* *

Le 4 juin 1911, la loi Daneo-Credaro était promulguée; trois mois après, le 5 septembre, la Fédération des instituteurs italiens (*Unione magistrale nazionale*) ouvrait, à Turin, son onzième Congrès. Pour la première fois, depuis la victoire, les maîtres se trouvaient réunis; pour la première fois, ils allaient se prononcer sur ses résultats. La première séance fut émouvante. Qu'on suppose, l'hypothèse est hardie, un congrès tenu au lendemain du vote de 1880, par une fédération d'instituteurs français; et qu'on suppose l'estrade remplie par des représentants du personnel entier, entourant Jules Ferry, F. Buisson, Steeg, etc. Ce spectacle, le Congrès de Turin nous l'offrit. Sur la scène, comble comme la salle, se trouvèrent réunis l'ancien ministre M. Daneo, qui avait

proposé la loi sous sa première forme, le ministre actuel, M. Credaro, qui la remania, la défendit et parvint enfin à la faire passer, succès que certains de ses partisans n'osaient même pas espérer; le directeur de l'enseignement primaire, M. Corradini, son rédacteur principal et, depuis le vote, son tenace et ingénieux exécuteur, les députés Comandini, Turati, Cabrini qui soutinrent la loi de leur autorité et de leur parole. Mais ceux qui les entouraient, pouvaient, eux aussi, revendiquer une part importante dans l'œuvre accomplie. Le bureau de l'Union et l'Union tout entière doivent compter parmi les artisans de la loi nouvelle. La fédération compte plus de la moitié des instituteurs, exactement 31 340. C'est elle qui a répandu ce que l'on a appelé là-bas la conscience scolaire, le sentiment que l'honneur de l'Italie, comme ses intérêts économiques, sont attachés au relèvement de ses écoles. Pour quiconque a suivi ses travaux depuis le début, cela n'est pas douteux. A l'instituteur isolé, écrasé sous l'indifférence ou la lésinerie des municipalités, elle a substitué un homme sachant ce qu'il veut et capable de protester efficacement contre des pratiques odieuses ou stupides. Certes, les lois votées en 1904, en 1906, n'ont pas été pleinement appliquées. Mais, si elles sont arrivées à une réalisation au moins partielle, c'est en grande partie parce que l'Union s'y est employée sans trêve. Aux partisans de l'enseignement primaire, elle a offert le secours de son organisation et de sa propagande. Pendant l'élaboration de la loi, comme durant la discussion, son bureau s'est tenu constamment en rapport avec le ministre; et, si je rappelle que M. Credaro fut son président, et que l'un des plus ardents défenseurs de la loi à la Chambre des Députés, M. Comandini, la préside en ce moment, on comprendra combien fut étroite la collaboration de l'Union avec le ministère et le parlement.

Comme il fallait s'y attendre, la première séance fut, en grande partie, remplie par les effusions. La remise d'une médaille à M. Comandini, la présentation de la bannière offerte à l'Union par les institutrices, le salut éloquent apporté par M. Edouard Petit, permirent à l'enthousiasme de se manifester sans réserves. Mais les congressistes ne s'étaient pas réunis uniquement pour se congratuler. Parmi eux il en était pour qui la victoire semblait bien près d'une défaite, pire même qu'une défaite, prétendaient

quelques-uns; car une bataille perdue laisse le désir d'une revanche; l'illusion d'un succès n'en permet plus l'espoir : « Vous nous avez donné un plat de lentilles, s'écria un orateur, et encore assez maigre, et laissez-moi vous le dire franchement, les augmentations concédées rendront pire encore notre condition. » Pour être franche, la prétention n'en sembla pas moins un peu excessive.

L'opinion exposée dès le début du Congrès par M. Comandini et M. Credaro, plus tard par M. Corradini, se rapprochait beaucoup plus de la vérité. La loi du 4 juillet présente des lacunes; pour en assurer le vote, ils ont dû faire des concessions, mais les avantages en sont indiscutables. Cette démonstration, M. Credaro la fit avec la simplicité et la franchise qui lui sont habituelles. Il annonça quelques-unes des réformes imminentes, celle des écoles normales réorganisées en s'inspirant de ce qui s'est fait en France, la réforme des salles d'asile et des pensions de retraites. Dans son discours, pas un mot qui entraînât vers de fausses espérances. Et, bien que certaines de ses paroles fussent un peu décevantes, remettant à plus tard des améliorations escomptées pour aujourd'hui, il fut applaudi; à voir son regard profond, regard de penseur réfléchi et sage, d'homme d'action résolu et opiniâtre, tous les assistants eurent l'impression que M. Credaro avait obtenu ce qu'il était possible d'obtenir et que nul plus que lui ne ferait davantage pour réaliser la loi.

Comme toutes les classes de travailleurs, les instituteurs limitent parfois leur vue à leur situation particulière. Très courageusement, M. Credaro répéta ce qu'il avait dit tant de fois : « Maîtres, je suis votre compagnon de lutte, non pour vous, mais pour l'Italie, parce que l'avenir de notre pays et de notre dignité dépend en grande partie du progrès de l'école élémentaire. Et, comme ministre, je vous déclare que le gouvernement est intimement persuadé que, sans votre coopération loyale, sincère et infatigable, il ne pourra jamais réaliser son programme démocratique. » Et, plus loin : « La loi n'appartient pas aux maîtres, mais au pays, parce que nous devons servir une seule idée, que notre pays doit être au niveau des autres. » Enfin, profitant de cette occasion et faisant allusion à de fréquents incidents survenus au sein même de l'Union, il donna de sages conseils :

« Fuyez l'intolérance, respectez toutes les opinions sincèrement professées, ne retranchez aucune partie de l'esprit humain, parce que nos énergies sont infinies et que nous pouvons atteindre au bien par beaucoup de voies. Faites que, dans les écoles, la voix furieuse des partis ne résonne pas, parce que, dans l'école, il y a un sentiment qui unit tout le peuple italien, le sentiment de la grande force que notre pays est en train d'acquérir. Il ne vit pas seulement de sa glorieuse tradition, mais aujourd'hui, il a pris sa marche, d'un pas jeune et franc, vers le relèvement économique, moral et national... La démocratie suit avec la sympathie la plus vive l'œuvre des maîtres italiens; soyez des excitateurs d'énergie et d'idée. »

Cet appel à la tolérance, et les nobles paroles qui unissent l'instituteur à la nation et font de lui l'agent essentiel du progrès furent applaudis comme ils le méritaient. M. Comandini qui présida la plupart des séances, et qui, par sa bonne humeur, son à propos, et aussi par son énergie, réussit à apaiser bien des tempêtes, apprécia, lui aussi, la loi en termes heureux et sut présenter, avec mesure, le pour et le contre. M. Corradini traita le même sujet avec la précision qui est le trait essentiel de son caractère mais qui n'exclut pas, nous l'avons vu plus haut, la noblesse et la profonde humanité. C'était bien l'administrateur qui parlait, tenu loin du rêve et de la spéculation par le contact des difficultés quotidiennes, mais sachant dominer les chiffres, les contingences, la plate et cruelle réalité, et, nerveusement, résolument, s'efforçant vers son idéal. Et ce fut vraiment un spectacle émouvant que de voir ces trois hommes, acteurs principaux de cet admirable drame qu'est l'élévation d'un peuple à la culture, prêcher leur foi et défendre leur effort. Certes, les séances suivantes ne présentèrent pas et ne pouvaient présenter ce beau caractère de sérénité, mais n'était-ce pas assez pour illuminer le Congrès que cette heure de communion dans l'idée?

Le programme était chargé : tout d'abord il fallait discuter le rapport du bureau, le programme ultérieur de l'Union, la réforme des Statuts. Mais la question principale, envahissante, absorbante, c'était la loi même qui venait d'être votée. Quand cette préoccupation n'aurait pas été complètement maîtresse des esprits, tout y aurait ramené. Se prononcer sur l'œuvre du bureau

au cours de cette année, mais c'était décider si la loi était bonne ou mauvaise. Voter sur le programme de l'Union, c'était encore voter sur la loi, en souligner les lacunes. Cette situation pesa sur le Congrès; d'autant plus que c'est une loi d'ensemble, qui règle un nombre énorme de questions, touche à un nombre énorme d'intérêts, que, votée de la veille, son application exige une multitude de règlements d'administration publique auxquels doive travailler non seulement le ministre de l'Instruction publique, mais ses collègues de l'Intérieur et des Finances. Mais, si, parfois, il en résulta quelque confusion, du moins l'insistance avec laquelle les différents orateurs en indiquèrent certains détails, certaines lacunes, ont eu l'avantage d'amener ses auteurs et ses défenseurs à expliquer et ce qu'était la loi et ce que l'on comptait faire pour l'appliquer. M. Corradini, en particulier, s'y employa avec un zèle et une clarté qui frappèrent vivement l'assemblée. Il rappela, ce que certains semblaient avoir oublié, qu'une loi promulguée le 4 juin, publiée le 7 juin, et entrée en vigueur le 4 juillet, ne peut pas avoir donné tous ses effets dans les deux mois qui suivent. Il démontra que l'application de la loi exige un effort considérable, correspondant à une réforme administrative profonde et il dit les mesures déjà prises et celles qui devaient l'être à bref délai. Il regretta qu'au lieu de considérer la loi dans ses grandes lignes, trop d'orateurs eussent été hypnotisés par les détails, se fussent lamentés sur l'oppression locale, comme si la loi ne devait pas avoir pour effet de briser la résistance des petites communes, de mettre un terme à l'autonomie communale, utilisée pour faire obstacle à la culture. A ceux qui niaient les améliorations matérielles, il rappela qu'en 1886 l'État contribuait au traitement des instituteurs pour 3 millions, somme qui passe, en 1901, à 9 millions, et passera, de par la nouvelle loi, à 32 millions. Puis, il montra la tâche de l'instituteur élargie par les besoins sociaux et économiques de la nation, la nécessité de l'éducation populaire, imposée par la situation qui sera créée par le suffrage universel. Il montre dans l'institution des patronages scolaires, créés par la loi, la possibilité d'organiser le pays par l'école, il rappela enfin, pour rassurer les impatients, que, le jour même où la loi était promulguée, il soumettait au Conseil d'État le règlement relatif à

l'administration scolaire provinciale. Cet admirable et courageux exposé fit un effet énorme. Depuis, les faits en ont souligné la sincérité. Je suppose qu'actuellement les instituteurs sont rassurés sur les intentions du pouvoir. Si le paiement de leur traitement n'est pas encore assuré par toutes les communes, du moins les conseils scolaires sont constitués et la loi est entrée en vigueur dans ses articles immédiatement applicables. Il y a là de quoi donner confiance aux plus sceptiques.

Le profit le plus manifeste du Congrès a donc été, à mon sens, d'éclairer la loi que certains connaissaient ou comprenaient mal et de préciser sur les intentions du ministre et du ministère.

Mais pour être moins importants que ces commentaires, les vœux ne doivent pas être passés sous silence. Je citerai les vœux relatifs au développement de la 5e et 6e classe, destinées aux enfants de neuf à douze ans, et du cours populaire étendu aux jeunes gens de douze à quinze ans. M. Fandella qui avait rédigé un rapport substantiel sur le programme ultérieur de l'Union, en soutint avec éloquence les conclusions. Pour lui, comme pour M. Corradini, la 5e et la 6e classe doivent être considérées comme « le complément nécessaire de l'école élémentaire », organisée de manière à « assurer à tous les enfants qui ne sont pas inscrits aux écoles secondaires une éducation suffisante et méthodique, un complément d'éducation pratique, base indispensable de tout apprentissage des arts et métiers ». Les programmes de ces classes seraient modifiés et réduits. Quant au cours populaire proprement dit, il serait organisé en utilisant les écoles techniques et les autres institutions du même genre; les dépenses occasionnées par le cours, y compris, là où il est nécessaire, les dépenses des locaux, seraient à la charge de l'État. Et là, encore, il y a eu profit. Il était important que l'Union manifestât son intention de poursuivre la réforme de l'école dans son ensemble. M. Turali les y avait exhortés; ils l'ont suivi; cette volonté d'étendre leurs efforts à la culture populaire considérée dans toute son étendue ne peut qu'être féconde.

Pour être complet, il nous faut rappeler encore que le Congrès émit le vœu qu'un statut économique et juridique fût donné au personnel des écoles maternelles et que ces établissements fussent rattachés au ministère de l'Instruction publique, que le

traitement de début des instituteurs fût porté à 1 500 lires que l'on poursuivît l'organisation de cours pour les émigrants, au moins dans le midi qui fournit un fort contingent à l'émigration. Cette question est l'objet d'un très intéressant rapport de M. Cabrini, d'une importance économique considérable et nous comptons y revenir prochainement.

Une question souleva un débat très animé. L'article 2 des nouveaux statuts ouvre l'Union aux sociétés d'instituteurs admettant des professeurs d'enseignements secondaire et supérieur, des amis de l'école, aux inspecteurs, aux directeurs. Certains voulaient interdire l'accès de l'Union à tout autre qu'aux instituteurs. Grâce, en partie, à l'énergie de M. Soglia, le bureau eut gain de cause. Il en fut de même pour l'article 10, aux termes duquel il ne pourra y avoir qu'une section de l'Union dans une même commune. Là encore, la discussion fut vive, mais on vota le texte proposé.

Enfin une grosse question se posa le dernier jour du Congrès. La présidence serait-elle confiée de nouveau à un parlementaire? Jusqu'à présent, en effet, il en a toujours été ainsi, croyons-nous, et il ne semble pas que l'Union s'en soit mal trouvée. Cette situation n'est pas sans soulever des critiques; certains, fidèles à une conception de l'association qui ne nous est pas inconnue, souhaiteraient que l'Union n'eût pas de président; cette théorie n'a pas encore triomphé; c'est à une écrasante majorité que M. Comandini fut réélu à Turin, et vraiment on aperçoit mal quel reproche les instituteurs italiens adresseraient aux membres du parlement qui, jusqu'à ce jour, présidèrent à ses destinées.

Enfin, nous devons noter que le Congrès, à plusieurs reprises, a exprimé la nécessité pour les maîtres de s'élever. Le ministre avait annoncé la réforme des écoles normales. Dans une très vivante improvisation, un parlementaire, M. Turati, qui est, en Italie, un des propagateurs les plus ardents des bibliothèques populaires, a dit : « Le problème de l'école est quelque chose de très haut en vérité, mais la solution ne dépend pas seulement de la prévoyance législative ; elle dépend surtout de la somme de culture professionnelle des maîtres, de la foi et de l'enthousiasme qu'ils sauront offrir au pays dans leur action quotidienne.

Les instituteurs sont-ils prêts pour cette haute mission? Sans cela le problème de l'école demeurera enfermé dans les étroites limites d'une question économique, respectable, sans doute, mais incapable de soulever un courant de sympathie nationale. » Ce sont là de sages paroles. Il est inutile de multiplier des écoles si on ne les confie pas à des maîtres vraiment dignes de ce nom[1].

Tel fut ce Congrès. Il a été sévèrement jugé dans quelques organes pédagogiques. Je crois bien que s'ils ont éprouvé quelques déceptions, c'est pour avoir conçu un espoir excessif. Certes, comme toujours, des congressistes ont considéré que leurs collègues ne s'étaient assemblés que pour écouter leurs doléances et gémir sur leur situation personnelle. M. Credaro aurait pu répéter à Turin ce qu'il disait à Naples, en 1903 : « Il faut renforcer en nous la conscience de classe, vivre dans la collectivité et pour la collectivité, nous discipliner, coordonner le travail individuel avec l'action harmonique de l'association entière, nous habituer à dire *nous* et non *je.* » Le succès n'a pas fait disparaître l'antagonisme qui existe entre les divers membres de l'Union. L'intérêt général ne réussit pas toujours à brider les intérêts particuliers. Le sentiment incomplet de la discipline et de la solidarité qui se manifeste dans la vie de l'Union et qui est un péril pour son avenir, devait forcément apparaître au Congrès[2]. Mais, en somme, malgré quelques violences, quelques interventions inopportunes, il a pu travailler utilement. On ne pouvait attendre une sagesse absolue d'une assemblée de quinze cents à deux mille personnes, qui, pour la presque totalité, ont vécu constamment heurtées par les misères de leur condition, et qui étaient réunies pour discuter les moyens de l'améliorer. Ce fut bien un congrès de réalisation ainsi que l'avait annoncé M. Comandini ; seulement chacun

1. Nous nous en voudrions de taire une cérémonie à laquelle nous avons été convié. Une élève d'une école publique de la province d'Ancône ayant été gravement brûlée, une institutrice, Mlle Anna Buttironi, s'offrit pour un essai de greffe et permit ainsi de guérir l'enfant. Les instituteurs de la province profitèrent de la réunion du Congrès pour offrir à leur collègue une médaille d'or en témoignage de leur admiration.

2. Le Congrès a eu à s'occuper d'une question de discipline. La section napolitaine de l'Union s'étant engagée dans une politique désapprouvée par le bureau, avait été exclue. Elle en appela devant le Congrès qui, après une longue séance privée, a donné raison à ses dirigeants.

entend ce mot à sa manière, et, parmi les congressistes, il en était que leur impatience inclinait vers les réalisations immédiates, impatience bien légitime, si l'on songe que l'espérance de certaines réformes est comme un héritage que les instituteurs se transmettent depuis plusieurs générations! S'il nous fallait, nous aussi, caractériser ce Congrès, nous dirions que malgré les moments de confusion, et de tumulte, ce fut un congrès de mise au point. Les hommes qui ont préparé la loi et qui vont l'appliquer ont dit ce qu'ils avaient fait et ce qu'ils voulaient, ce qu'ils pouvaient faire. Quand le Congrès n'aurait fourni que cette démonstration, pourrait-on nier qu'il eût été bienfaisant?

MAURICE ROGER.

L'Œuvre d'Éducation et la Méthode de Mlle Montessori en Italie.

A une époque où le problème de l'instruction et de l'éducation devient toujours plus important, je crois rendre service aux personnes qui s'intéressent à la pédagogie en leur signalant l'œuvre de Mlle Montessori, une femme médecin italienne de beaucoup d'expérience.

Mlle Montessori a fait ses études à l'Université de Rome; elle est élève de l'illustre savant et médecin, Guido Bacelli; elle a fait ensuite des études de psychiâtrie et s'est attachée particulièrement à améliorer la condition des enfants idiots et arriérés et des aliénés. Elle a acquis une grande expérience par ses relations avec les médecins aliénistes dont elle suivait les essais de cure par la thérapeutique, l'alimentation et l'organothérapie; elle eut ainsi plusieurs fois l'occasion de constater que ces moyens n'étaient, dans certains cas, qu'un prétexte à expériences et observations; elle comprit le danger d'en abuser. Peu à peu, elle conçut l'idée d'une pédagogie médicale indépendante d'un traitement proprement dit et en tenta l'application dans plusieurs cliniques où elle était assistante, en faisant une classe du soir pour les enfants anormaux.

Une des conditions essentielles de cette pédagogie lui paraissait être une réforme des locaux dans lesquels on abritait les pauvres enfants atteints d'infirmités physiques et mentales, maintenus souvent dans une inaction et un isolement complets qui ne pouvaient qu'aggraver leur état. On apporta plus de soin à choisir ces locaux et les médecins manifestèrent de l'intérêt pour l'idée naissante de la pédagogie médicale.

Lors du congrès pédagogique qui devait avoir lieu à Turin en

1898, il avait été question de traiter précisément de l'éducation des idiots et surtout du manque total d'un enseignement moral dans les établissements où ils vivaient. Le professeur Bencivenghi avait été chargé d'un rapport sur ce sujet. Or, peu d'heures avant l'ouverture du congrès, arriva la nouvelle tragique de l'assassinat de l'impératrice Elisabeth d'Autriche par un Italien. Cet événement causa une très grande émotion; l'assassinat de Carnot par Caserio était en effet assez récent encore. Certaine presse voulut y voir une atteinte très sensible à l'œuvre de l'école et une preuve de ses lacunes et de l'indifférence qu'on apportait à l'enseignement de la morale. Plusieurs manifestèrent ce sentiment en s'abstenant d'assister au congrès. Cette manifestation, excessive comme tout ce qui se fait sous le coup d'une impression violente, eut cependant le bon résultat d'attirer l'attention sur les réformes à introduire, non plus dans les établissements d'idiots, mais bien dans les écoles soi-disant réservées aux enfants normaux.

Ce congrès pédagogique était le premier qui eut lieu en Italie.

Mlle Montessori prit la parole à cette occasion pour démontrer qu'avant de songer à réformer les écoles, il était tout d'abord nécessaire d'y établir une sélection et de séparer les enfants intraitables et anormaux des autres. Elle exposa la nécessité de s'occuper des enfants réfractaires à l'école et qui ne se trouvaient pas chez eux dans des conditions favorables au travail. Elle fit aussi observer très justement qu'il existait, dans les écoles, un grand nombre d'élèves qui paraissaient n'en avoir subi en aucune façon l'empreinte, ce qui indiquait une lacune dans certaines parties du programme et surtout dans leur mode d'application.

Ces idées frappèrent par leur justesse, et leur initiatrice fut chargée de faire un cours d'enseignement aux institutrices primaires dans une « école magistrale orthophrénique ». Ce cours normal spécial comprenait l'étude de la psychologie, de l'anatomie et de la pédagogie. Une certaine connaissance de l'anatomie fut jugée nécessaire pour instruire les institutrices sur le développement de l'enfance, les obstacles que peut présenter la faiblesse des muscles et des organes et la quantité de travail ou d'attention qu'on peut attendre d'un enfant selon son âge ou son état physique.

Pour arriver à perfectionner l'enseignement de ces branches essentielles, et obtenir de meilleurs résultats, Mlle Montessori quitta l'Italie et fit des séjours prolongés en France et en Angleterre.

Ce fut ainsi qu'elle eut connaissance des ouvrages d'Itard et de Seguin, médecins du XVIIIe siècle, qui entreprirent l'observation et l'éducation d'enfants idiots et sourds-muets et fondèrent en quelque sorte la pédagogie médicale et scientifique[1].

En se guidant sur leurs œuvres, Mlle Montessori conçut peu à peu l'idée de moyens pour venir en aide à l'intelligence en se servant du matériel qu'ils avaient employé ou modifié selon ses idées. Elle en fit d'abord l'expérience dans une maison de fous, puis dans une petite école à Rome, au Corso Umberto I, destinée à recueillir des enfants réfractaires à l'école primaire, devenus des petits vagabonds. Les résultats furent satisfaisants. D'autre part, Mlle Montessori avait fait, sur des enfants idiots qu'elle avait suivis et instruits selon des méthodes simplifiées et progressives, une expérience singulièrement concluante. Ces enfants furent jugés capables de suivre le programme des écoles et de fréquenter la quatrième classe élémentaire; ils parurent même avoir fait leurs études d'une manière plus complète que certains enfants normaux.

Mlle Montessori trouva un auxiliaire précieux, M. Edoardo Talamo, ingénieur, propriétaire de vastes immeubles dans le quartier de Saint-Laurent et directeur de l'Institut des Bene Stabili à Rome.

M. Talamo avait créé une cité ouvrière, organisation toute nouvelle, pour remédier à l'insalubrité des logements ouvriers et à leur funeste encombrement; il fit construire des maisons susceptibles de donner à chaque famille d'ouvriers le plus de confort moderne possible pour un loyer modique. Une cour arrangée en jardin donne à ces « Maisons du Peuple », comme on les nomme, un air de liberté et de gaieté. M. Talamo compléta son

1. L'œuvre d'Itard et celle de Seguin sont-elles assez connues en France? Je rappellerai ici que Mlle Montessori a emprunté à la méthode d'Itard les sifflets et les timbres de diapasons différents, s'inspirant de ses expériences de sons gradués pour les arriérés, ainsi que de ses gammes de couleurs.

œuvre en créant une école dans la cité même et sollicita le concours de Mlle Montessori.

La première « Casa dei Bambini[1] » fut inaugurée en 1907.

Il s'agit non d'une école à proprement parler, mais d'un asile enfantin, où les enfants acquièrent beaucoup de connaissances utiles et sont très suivis par les jeunes maîtresses ou « directrices », comme on les appelle. Ils peuvent le fréquenter depuis l'âge de trois ans jusqu'à six ans et sortent de là tout à fait préparés à l'école. On commence par l'éducation du mouvement qui conduit à celle des sens.

Il est bon de citer ici un passage du livre de Mlle Montessori dans lequel elle développe sa théorie sur l'attention qu'on doit apporter à développer l'éducation musculaire et à redresser les habitudes :

« Le hasard, dit-elle, me révéla la grande nécessité de tenter une première application des méthodes pour les arriérés sur les enfants normaux, non pas dans les écoles élémentaires, mais dans les asiles enfantins. S'il est possible d'établir une comparaison entre les normaux et les anormaux, c'est au moment de la première enfance, quand l'enfant qui n'a pu accomplir son développement et celui qui est encore incomplètement développé peuvent présenter quelque analogie.

« En effet, les petits enfants n'ont pas encore acquis la coordination assurée des mouvements musculaires, il en résulte une démarche imparfaite et l'incapacité d'enfiler leurs vêtements, leurs bas, etc.; les organes de la vue sont encore incomplètement développés ; le langage est primitif et a les défauts bien connus du parler enfantin; la difficulté de fixer l'attention, l'instabilité sont autant de caractères d'analogie.

« Beaucoup de défauts permanents comme ceux du parler s'acquièrent par l'abandon dans lequel on laisse l'enfant à une période d'âge très importante, c'est-à-dire de trois à six ans ».

Il est très nécessaire d'apporter de l'attention au développement de la coordination du mouvement chez l'enfant, car elle constitue toute une base d'éducation et mène au développement

1. Maison des enfants.

des facultés d'observation et par là à une sorte d'hygiène morale et au sentiment de la mesure.

L'anthropologie a sa part dans cet enseignement, mais Mlle Montessori indique nettement la séparation qui existe entre l'anthropologie d'une part et l'éducation de l'autre. L'anthropologie peut expliquer certaines analogies et certaines anomalies et faciliter l'éducation, mais non l'inspirer et la guider en tout et pour tout; celle-ci doit se former elle-même au fur et à mesure.

Cependant, Mlle Montessori nous cite l'œuvre et les études de Cesare Lombroso et de Sergi et trouverait nécessaire qu'on étendît à l'école primaire le champ de leurs observations.

L'enfant qui entre à l'école Montessori doit être muni d'une feuille biologique où sont indiquées les conditions de sa naissance, de son allaitement, ses maladies pendant le premier âge et celles de ses parents, ainsi que l'état exercé par ceux-ci et leurs conditions d'existence. On pourra de cette manière faire des observations utiles. C'est une aide précieuse pour l'institutrice en vue de comprendre le caractère des enfants et ne pas faire fausse route. Il arrivait souvent que des enfants trop difficiles étaient renvoyés de l'école et dénoncés à leurs parents comme incorrigibles; si les parents étaient brutaux, l'enfant subissait de mauvais traitements également nuisibles à son caractère et à sa santé. Il résulte de l'examen de la plupart des feuilles biologiques que les enfants difficiles ou paresseux sont fils d'illettrés ou de parents qui vivent dans des intérieurs misérables.

Mlle Montessori insiste tout particulièrement sur ce point essentiel : l'éducateur doit être exempt de tout préjugé et de toute idée préconçue; il doit venir en aide à l'enfant avec l'idée de l'observer et de le développer en tenant compte des difficultés et en cherchant à les lui aplanir peu à peu, mais il ne doit pas s'enfermer dans un système rigoureux.

Il doit s'appliquer à enseigner, non à agir mais à vouloir agir, et, pour cela, montrer à l'enfant le moyen d'agir sans se substituer à lui. Il doit se servir de plusieurs moyens pour commencer : éveiller chez l'enfant la curiosité et le sens de l'observation, rendre l'objet attrayant à ses yeux et surtout créer chez lui une image simple et nette.

Cette nécessité est développée dans un des chapitres les plus intéressants de la méthode Montessori, après une citation de Dante : « Le tue parole si en o conte[1] ». Beaucoup de personnes très bien intentionnées tombent dans l'erreur contraire, croyant stimuler l'enfant et lui venir en aide par des explications et des comparaisons trop détaillées, elles ne se disent pas que le cerveau d'un enfant très jeune est à l'état de formation et que son attention est vite lassée par des efforts auxquels il ne sait pas même encore donner de direction. La substitution à l'image d'un objet solide et palpable comme les « incastri » de Mlle Montessori (figures géométriques qu'on peut à volonté déplacer et replacer dans un cadre en bois) dispense de la démonstration et permet l'action, qui grave mieux le souvenir de l'objet dans l'esprit de l'enfant; le geste vient en aide à la mémoire et la forme géométrique gardant toujours, tout en variant, une certaine régularité, la difficulté est moins grande.

Jusqu'ici, en Italie, on avait employé la méthode Frœbel dans les asiles d'enfants.

Il ne faudrait pas voir dans le système d'éducation de Mlle Montessori une altération ou une adaptation de cette méthode; il procède de principes entièrement différents, de l'observation de la nature et de chaque tempérament d'enfant en particulier. Les méthodes Frœbel, qui exigent de l'enfant une plus grande immobilité, sont plus adaptées aux intelligences plus lentes et plus raisonnées des enfants de race germanique ou anglo-saxonne. En laissant plus d'initiative et de liberté à ses élèves, Mlle Montessori a très bien observé la nécessité de permettre plus de mouvement et d'indépendance aux enfants latins.

Selon elle, l'enfant doit acquérir peu à peu lui-même l'idée de la discipline sans qu'elle lui soit imposée. Elle trouve qu'on réprimait trop autrefois les velléités de vie et d'action chez les petits enfants; il faut les laisser mettre à exécution l'idée qui germe dans leurs petites cervelles; même si leurs progrès sont moins rapides, ils en tirent un bénéfice plus réel.

La personnalité de l'enfant et ses goûts se révèlent souvent mieux pendant qu'on l'observe sans avoir l'air de le diriger.

---

1. Que ta parole soit mesurée.

Quand il n'agit pas rapidement, il ne faut pas en conclure que c'est toujours par manque d'initiative et d'idée. Au lieu d'intervenir immédiatement, il faut avoir la constance et la patience de le laisser s'essayer parce que ces essais nous donnent souvent une lueur. C'est à ce rôle d'observatrices patientes que les institutrices doivent s'attacher particulièrement, car elles ne pourront jamais posséder la compréhension complète de la nature de l'enfant sans son aide. La méthode générale de l'école est surtout destinée à faire comprendre à l'enfant qu'il doit être actif, que le travail est une bonne chose et l'oisiveté un mal; l'asile et la salle d'étude sont un monde en miniature que chacun doit contribuer à rendre agréable par ses efforts, et dont l'harmonie et la gaîté dépendent de l'enfant lui-même; les enfants turbulents ou réfractaires sont traités avec plus de douceur et d'égards que les autres : on ne les contraint pas à s'occuper; on établit seulement une petite différence en les caressant, tandis qu'on stimule leurs camarades comme de petits hommes. L'enfant a vite fait de saisir cette distinction et de comprendre le degré de dignité auquel sont élevés les travailleurs. C'est pourquoi on le voit très rapidement s'approcher des petites tables et se mettre en devoir d'imiter ses camarades. Et tout le monde mesurera la grande différence existant entre le travail qui n'est fait que par obligation ou par crainte d'un désagrément et celui qui est adopté spontanément et joyeusement, du plein gré des enfants.

Les enfants des écoles Montessori peuvent se déplacer sans en demander l'autorisation, choisir leur occupation et aider à quelque soin du ménage de la classe. Ils acquièrent ainsi le sentiment de l'ordre et trouvent en eux-mêmes des ressources d'activité.

Mlle Montessori n'est pas partisan des leçons collectives qui empêchent la maîtresse de suivre de près le développement et les progrès de chaque enfant, et les accessoires de son matériel, qui sont des stimulants destinés à préparer la leçon, exigent d'ailleurs au début des leçons individuelles. Les erreurs des enfants sont considérées comme instructives et utiles pour l'institutrice.

Il ne faudrait pas se méprendre sur le sens des mots « liberté »

et « auto-éducation » qu'elle emploie souvent, ni surtout en faire, comme il est arrivé à certaines personnes mal renseignées, le synonyme d'indiscipline. Cette liberté s'applique au développement des facultés de l'enfant, qui doit, en effet, se faire tout à fait librement, pour éclairer l'institutrice sur le caractère, les préférences et les goûts de l'élève. Il est bon de ne pas user de contrainte du tout, mais d'arriver par des moyens indirects à éveiller l'intérêt de l'enfant pour le travail. Ce point acquis, il est rare que l'enfant ne se soumette pas lui-même, à un degré plus ou moins grand selon les cas, à une discipline spontanée. L'éducateur pratiquera donc son enseignement sans système rigoureux, profitera de ses premières observations pour faire lui-même un apprentissage de patience et s'ingéniera à pénétrer doucement dans l'âme de l'enfant; il considérera son élève comme un sujet d'observation continuelle; cette liberté n'exclura pas une certaine marche à suivre et un ensemble de moyens didactiques [1].

Jusqu'ici on s'était basé pour l'enseignement de la lecture sur un seul sens, celui de la vue; la méthode Montessori tend à développer tous les sens et, en particulier, celui du toucher qui s'éveille le plus vite.

J'ai parlé du principe général de la méthode; je vais essayer maintenant de donner une idée du fonctionnement des écoles, ainsi que je l'ai vu à Milan et à Rome.

La directrice est aidée par une assistante et par un médecin qui examine les enfants. Elle enregistre le nom, l'âge des élèves, la date de leur entrée à l'école, leurs antécédents; chaque soir elle recueille ses observations sur l'enfant, ses progrès et le développement de son caractère. Les mères sont tenues de venir une fois par semaine causer avec elle et lui rendre compte de la conduite de l'enfant à la maison.

Elle ne perd pas de vue leur état physique. Les enfants doivent être mesurés debout et assis tous les mois et pesés chaque semaine au moment de leur bain.

Les bancs sont remplacés par de petites chaises à la taille des

1. M[lle] Montessori attire notre attention sur le fait que la faculté des enfants de *répeter* les exercices est un indice pour l'instituteur. C'est cette faculté qu'il doit donc observer avec beaucoup d'attention.

enfants. Les tables sont mobiles et légères. Il y a aussi de petits fauteuils en osier, précieux pour les petits dos faibles et rachitiques. On s'est appliqué à fabriquer tout un mobilier à la taille des écoliers; les armoires renfermant le matériel didactique ou la vaisselle sont basses à dessein, pour que l'activité de l'enfant ne soit ni arrêtée, ni gênée.

Des gravures ou des reproductions de tableaux en couleurs représentent des sujets qui font apparaître la vie de famille sous un aspect gracieux et touchant. Enfin, pour achever de donner un air gai à la salle d'étude, on y place de grands arbustes en pot, sous lesquels les enfants peuvent s'abriter.

Le cours débute par la visite de propreté. Au lieu de faire des recommandations et des observations aux enfants, on leur fait apporter un petit lavabo, un seau et une brosse à ongles, et ceux dont la toilette est incomplète peuvent la refaire et acquérir ainsi la notion réelle de la propreté. Ils doivent aussi cirer leurs souliers, brosser leurs vêtements et les tapis. Les détails les plus minutieux sont observés; certaines écoles sont pourvus d'une salle de bain où les enfants peuvent se baigner à tour de rôle.

La directrice essaye ensuite d'établir de l'ordre parmi les enfants. Elle enseigne aux plus âgés à vêtir les plus jeunes. Dans une des écoles de Saint-Laurent, j'ai aperçu un garçonnet de quatre ans en train de boutonner consciencieusement le tablier bleu de son petit frère.

Le lundi, on fait raconter aux enfants leur journée de la veille; ils apprennent ainsi à coordonner leurs pensées, à observer et à faire des récits.

On les installe, ou plutôt ils s'installent eux-mêmes, à leurs petites tables, et chacun choisit son occupation, les uns les « incastri », les autres des cadres en bois dans lesquels sont adaptés des morceaux de drap ou de cuir pourvus de boutons, de lacets et d'agrafes. Une institutrice de Milan me disait que, par ce moyen, un enfant de trois ans avait appris à boutonner ses bottines seul au bout de très peu de jours.

Cette « éducation pratique » est très importante; combien d'enfants ne l'ont pas acquise et fréquentent l'école primaire sachant lire et écrire, à peu près, mais ayant une tenue déplorable!

D'autres enfants s'amusent avec la « colonnina », sorte de petite tour qu'ils construisent à l'aide de cubes qui vont toujours en décroissant de volume.

Ils apprennent le calcul à l'aide de barres, de différentes longueurs, coloriées alternativement de bleu et de rouge. On commence par les leur faire assembler. On leur demande ensuite la barre la plus longue ou la plus courte, on continue en disant : « Donne-m'en une autre longue, une plus longue encore » ou inversement. Peu à peu on passe à l'enseignement des nombres et des chiffres à l'aide de la manipulation des barres, dont la plus courte, qui est rouge, représente le 1, une plus longue, rouge et bleue, le 2, etc.

Un petit classeur très ingénieux, divisé en cases, permet de ranger un nombre donné de petites baguettes selon les chiffres qu'elles portent. Un autre exercice consiste à réunir plusieurs enfants, à leur faire choisir dans une boîte un papier plié en deux qui porte un chiffre écrit et à les prier de venir choisir sur une table le nombre de jetons ou de barres indiqué sur leur petit papier. Ce jeu se fait dans le plus grand mystère; chaque enfant se garde bien de nommer son chiffre à haute voix; il n'emporte pas son petit papier en quittant sa place. L'enfant auquel le sort a attribué le zéro, et qui doit rester immobile, est un grand sujet de gaité pour les autres et pour lui-même.

Un autre exercice, la gradation des couleurs, est destiné à donner à l'enfant la justesse du coup d'œil. D'abord pour lui enseigner à distinguer les couleurs isolément, on place devant lui six bobines de soie, deux bleues, deux rouges et deux vertes par exemple; on lui en fait remarquer une en lui disant : « Trouve-moi la pareille »; quand il est bien établi qu'il reconnaît véritablement la couleur, on les lui nomme lentement et distinctement; on lui dit ensuite : « Donne-moi le bleu; puis donne-moi le rouge »; le troisième exercice consiste à lui demander : « Quelle est cette couleur? » Ces trois « temps » ont été imaginés par le médecin Seguin, comme « exercice de la vue, enseignement de la parole et exercice de la mémoire ». On les emploie avec presque tous les accessoires de la méthode Montessori.

En général Mlle Montessori recommande d'agir par le contraste, de montrer l'objet le plus long à côté du plus court, etc. Quand

l'enfant a de la difficulté à apprendre, il ne faut pas insister, mais remettre la leçon au lendemain.

L'enseignement des figures géométriques qui est en même temps un exercice du sens musculaire et de la vue précède l'enseignement de la lecture. Le toucher des formes solides (telles que le cylindre, le cône, le cube, etc.), se fait avec la main entière, celui des surfaces planes (triangle, circonférence, etc.), avec l'index et le médius seulement.

Pour vérifier si les enfants ont véritablement acquis le sens de la forme, on peut après leur avoir fait toucher les formes dont j'ai parlé, leur montrer de petites briques rectangulaires et des cubes en bois, leur bander les yeux et les leur faire reconnaître d'après le toucher. Beaucoup d'exercices se font les yeux bandés; celui qui consiste à faire distinguer à l'enfant des objets lourds et légers, ou à faire connaître les différents tissus à l'aide de morceaux de velours, de laine, de toile, etc.

Mlle Montessori a imaginé pour exercer les sens plusieurs jeux; l'un des plus populaires est le jeu du silence, destiné aussi à exercer la perception du son.

La directrice ferme les volets et dit aux enfants : « Nous allons faire le silence. » Là-dessus, toute la classe se tait, se recueille, et l'on pourrait entendre voler les mouches; pendant ce silence, les bruits extérieurs ou le tic-tac de l'horloge prennent une signification toute particulière. La directrice se dirige alors vers la porte et appelle, d'un murmure presque imperceptible : « Eugenia, Carlo, Clara » et les uns après les autres, les enfants quittent leur place et vont rejoindre la maîtresse en trottinant jusqu'à ce que tous soient rangés autour d'elle.

Les enfants aiment beaucoup ce jeu et réclament avec enthousiasme le « silenzio ».

On leur enseigne aussi à connaître les différentes directions en faisant résonner à leurs oreilles (toujours tandis qu'ils ont les yeux bandés) des petits objets contenant des poids différents. La maîtresse se place à droite, à gauche, devant ou derrière l'enfant et il répond, souvent avec une justesse remarquable.

Le dessin est considéré comme une préparation à l'écriture dans les écoles Montessori. On a supprimé les pages d'écriture et les bâtons, pour les remplacer par des procédés plus amusants.

L'enseignement du dessin se pratique ainsi : dessin libre qui consiste à laisser l'enfant dessiner un objet selon ses idées et en indiquer le nom ; — dessin d'après les formes géométriques qu'il pose sur le papier pour en tracer le contour et le colorier ensuite ; — dessin et coloriage : la maîtresse dessine le modèle, (fleurs, animaux, etc.), et l'enfant le colorie de son mieux.

Outre le chant et la danse il existe des « exercices de grâce ». La directrice, par exemple, joue une marche sur le piano, les enfants se mettent en rang et marchent en cadence tandis que le plus petit bat la mesure à côté de l'instrument. On a aussi imaginé de faire exécuter de petites danses et mouvements rythmés d'ensemble ; on a même constaté que ces exercices amenaient les enfants à se corriger spontanément de leurs mouvements brusques et désordonnés.

Au moment de la soupe, il se produit un remue-ménage très réjouissant. Toute la petite classe se met à l'œuvre, les uns portent les assiettes, les autres transportent les tables, d'autres déroulent consciencieusement les linoléums, tandis que la directrice, très animée aussi au milieu de tout ce petit monde, s'écrie : « O, che bambini gentili ! »[1]. Car une des règles de la méthode Montessori est d'enseigner aux enfants la politesse et la douceur par l'exemple.

L'alphabet Montessori est composé de lettres très grosses faites en papier de verre, en relief sur des cartons et de lettres mobiles en carton bleu et rose, pouvant être maniées facilement par les enfants, et servir à la composition des syllabes et des mots. Avant de connaître le nom des lettres, l'enfant doit toucher les cartons avec l'index et le médius, puis on procède à l'enseignement des noms en apportant beaucoup d'attention à la prononciation. Quand l'enfant connaît un assez grand nombre de lettres on commence très vite à lui faire former des syllabes, ce que facilite le caractère euphonique de la langue italienne. La boîte de l'alphabet est divisée en petites cases pour chaque lettre ; un des exercices consiste à remettre sans se tromper la lettre dans sa case.

Après s'être assurée par des questions que les élèves en

1. Oh ! quels gentils enfants !

connaissent bien les lettres, la maîtresse dit un mot en le prononçant très distinctement. J'ai vu composer ainsi le mot « sorella » par quatre petites filles dont l'aînée n'avait pas plus de six ans. Il était facile pour la maîtresse de contrôler leur degré d'intelligence et d'attention. Elle me disait que pour cette leçon il valait mieux ne pas dépasser le nombre de six élèves. Je ne pouvais m'empêcher de constater l'avantage du procédé et de remarquer combien les enfants travaillaient plus librement, n'ayant pas à baisser continuellement la tête sur un livre.

Par moments, lorsqu'on leur demandait de nommer une lettre, elles répondaient, souvent ensemble, et leurs petites voix gazouillantes et musicales me faisaient penser au « songe d'une nuit d'été » et à la réunion des elfes que Titania appelle et rallie. Tout à l'heure aussi, avant le repas, j'avais pensé au conte de « Boule de Neige » et aux petits nains qui demandent : « Quel est donc celui qui a mangé dans ma petite assiette ? »

Il y a un auxiliaire sur lequel Mlle Montessori compte beaucoup pour former l'esprit de l'enfant : la Nature.

La Nature offre en effet un sujet continuel d'observations et de découvertes pour les petits. Ils ne peuvent pénétrer les secrets de sa force, mais il est nécessaire de les mettre en contact avec elle. En leur faisant observer la nature, ses phénomènes et ses transformations, on arrive à développer chez eux des activités et une sorte d'auto-éducation. Bien plus, l'observation des plantes, de leur mystère et de la promesse qu'elles renferment, de leur croissance et de leurs progrès, les amène à éprouver de la tendresse et de la douceur pour une chose faible et menacée. Quel jouet mécanique aussi perfectionné qu'on le voudra donnera à l'enfant autant de joie qu'une feuille naissante, qu'un bouton de rose qui s'entr'ouvre tous les jours davantage, qu'un petit lapin ou qu'une couvée de serins ?

Quand, de plus, l'enfant est chargé de veiller lui-même à la culture de la plante ou de porter la nourriture aux petites bêtes, il acquiert rapidement une sorte de prévoyance. Le sentiment que leur bien-être dépend de sa sollicitude et de son activité est un grand stimulant.

Comme il n'est pas toujours possible de pourvoir les écoles de jardins semblables à ceux de l'école de la Via Giusti et de la Via

Sant Angelo in Pescheria[1], on peut remplacer les plates-bandes et les allées absentes par des plantes et faire observer aux enfants des chenilles, des insectes, et des hannetons renfermés dans des caisses recouvertes de toiles métalliques.

Le monde de l'enfance s'enrichira ainsi de beaucoup de sujets de réflexion; le domaine de la nature remplacera pour elle celui des contes de fées.

Dans toutes les écoles que nous avons visitées, les enfants se sont prêtés très gentiment aux exercices qu'on leur demandait; dans l'une, ils ont même inventé en notre honneur des phrases qu'ils inscrivaient au tableau noir. Ils considéraient le visiteur comme un hôte bienveillant qu'il faut distraire et auquel il faut faire honneur. Combien d'enfants, même très gentils, éprouvent au contraire un ennui profond pendant la visite d'une amie de leur mère, au cours de laquelle la conversation prend un ton sérieux et les empêche de faire du bruit et de poser des questions? Ils se sentent exclus de la conversation et rachètent souvent par une gaminerie plus ou moins heureuse la sagesse et la tranquillité imposées.

Mlle Montessori désirerait également que l'on supprimât les punitions et les récompenses. Elle voudrait éviter les distinctions et les classements. En stimulant mal à propos l'amour-propre, on obtient de mauvais résultats; les plus récompensés ne sont souvent pas les plus méritants; les punis ne sont pas toujours les plus coupables.

« Mais, m'objectera-t-on, comment viendrez-vous à bout de certains enfants si vous ne voulez pas user de ces moyens? Malgré vous, vous y serez ramené. »

Oui, mais on peut leur donnner un caractère particulier, faire sentir sa désapprobation sans trop de sévérité et de rudesse, et prodiguer l'encouragement en appelant l'attention de l'enfant sur la tâche qu'il a accomplie, et en lui en faisant sentir le prix.

Plusieurs des jeunes « directrices » me paraissent avoir appris supérieurement la patience; on n'entend jamais dans leur bouche un mot de blâme, on ne voit chez elles aucune brusquerie et très

---

1. L'école de la Via Sant Angelo in Pescheria, dirigée par Mme Galli Saccenti, est une école municipale où l'on a introduit le système Montessori pour les enfants de cinq à six ans.

rarement une lassitude du regard trahit leur fatigue; jamais de contraction de la figure ou d'irritation dans la voix. C'est un grand triomphe de la nature sur elle-même.

On comprendra aisément que des enfants traités ainsi deviennent plus confiants, plus doux et plus gentils que d'autres. N'étant pas réprimée brusquement, la violence s'use, la mollesse et l'entêtement disparaissent peu à peu. Un des grands points de la méthode est acquis; il ne s'agit plus d'une institutrice salariée et étrangère, mais d'une véritable mère.

Mlle Montessori dit que par des observations psychiques le maître peut devenir une espèce de voyant.

Une de ses disciples les plus vaillantes, Mlle Maccheroni, nous a raconté elle-même ses premières expériences dans la première « Casa dei Bambini » de Milan. Ce récit était en lui-même une leçon et je souhaiterais beaucoup que les Françaises qui s'intéressent à la pédagogie puissent connaître elles-mêmes cette enthousiaste et énergique jeune fille. Elles pourraient aussi causer utilement avec Mlle Fancello, de Rome, et Mlle Fedeli qui a dirigé l'école municipale du Pincio, destinée aux enfants de la classe aisée.

En Suisse et dans la République Argentine on a déjà adopté la méthode Montessori. Des « Case dei Bambini » s'ouvrent partout dans les villes d'Italie. Nous avons tout lieu d'espérer que ce système, à la formation duquel notre comprtriote Itard a inconsciemment contribué, trouvera à son tour des partisans en France, car une de nos compatriotes, pourvue du professorat des écoles normales et directrice d'une école secondaire de jeunes filles, est venue à Rome étudier la méthode, a pris contact avec ses collègues italiennes, et met en pratique, à Paris, la méthode Montessori[1].

Il n'est pas sans intérêt de rappeler que la reine Marguerite a été la généreuse initiatrice d'un des cours de Mlle Montessori, qu'elle a assisté elle-même à une des séances et qu'elle a paru ravie de la gentillesse, de la vivacité et de l'intelligence des enfants.

J'ai entendu souvent exprimer le désir que Mlle Montessori complétât bientôt son enseignement pour l'étendre à des enfants plus

1. L'école Montessori, ouverte au mois d'octobre dernier par Mme Pujol, fonctionne depuis six mois sous le nom de *Jardin d'enfants*, 5, avenue du Général-Tripier.

âgés; en attendant, je crois que la visite de ses écoles pourra suggérer aux instituteurs de nouvelles manières d'agir, même avec des enfants plus âgés que ceux qui les fréquentent.

En terminant mon étude, je veux résumer par quelques mots la vaste tâche d'observation, de travail, et de dévouement que nous a ouverte M[lle] Montessori. Dans une de ses premières leçons, elle nous a défini d'une manière éloquente la différence entre la croyance et la foi.

Nous nous rattachons à la croyance par habitude et par devoir ; elle est parfois au-dessus de notre portée ; la foi est le feu ardent qu'alimentent en nous la vie et la conviction ; elle existe par elle-même et croît en raison de nos forces et de notre constance ; il me semble qu'on pourrait en dire autant de la culture et de l'intelligence d'une part, et de la bonté et de la tolérance de l'autre. Les unes sont des moyens qu'on acquiert, les autres des mobiles actifs et indispensables. Il se pourrait qu'une institutrice diplômée et cultivée, répondant en tout point aux exigences du programme, passât cependant plusieurs années auprès des petites âmes qui lui sont confiées sans laisser aucune empreinte sur elles ; mais une amie dévouée et patiente qui a cherché à se perfectionner et à se rendre capable de sa belle mission avant de l'aborder, qui se sent la patience de suivre pas à pas l'âme naissante de l'enfant et lui communique peu à peu un besoin d'activité bienfaisant et qui se souvient du beau précepte : « Connais-toi toi-même », conservera toujours de l'ascendant sur ses élèves et aura conscience du mérite de les avoir préparés à la vie dans la limite de ses humbles forces. Je souhaite à notre époque beaucoup de femmes capables de comprendre cette noble tâche, si nécessaire, et assez dévouées pour s'y consacrer.

JEANNE BARRÈRE.

L'Enseignement primaire argentin,

d'après un livre récent[1].

L'attention est en éveil, parmi tous ceux qui s'intéressent à l'évolution d'aujourd'hui et de demain, à l'égard du développement économique de la République Argentine. Le peuplement et la mise en valeur des vastes territoires argentins est un sujet d'observation singulièrement attachant sur lequel nous commençons à être documentés. Le « petit secret » que le Président Taft a divulgué dans un voyage encore récent, à savoir que le canal de Panama serait ouvert à la navigation en 1913, a vite fait le tour du monde : nous pouvons donc nous rendre compte que, dès l'an prochain, une ère nouvelle commencera pour le nouveau monde. L'Amérique latine, dont l'importance mondiale s'accroîtra prodigieusement, réserve probablement à la civilisation universelle autant de surprises que l'Amérique du Nord en a faites à la vieille Europe. Les sympathies de ces pays de démocratie latine pour la France sont donc, à tous égards, précieuses; notre sympathie et notre curiosité doivent y répondre, et ce qui se passe dans la République Argentine mérite tout particulièrement notre attention.

Parmi les ambitions de cette démocratie se rencontre tout naturellement celle de fonder une éducation publique, « éducation commune », dit-on à Buenos-Ayres d'une manière bien expressive. Les organisateurs de cette œuvre tiennent à ce que les commencements et les progrès en soient connus en France. L'effort de création et d'organisation de notre enseignement primaire a été pour les Argentins un utile exemple : l'esprit de leur éducation commune est résolument démocratique et laïque. Les éducateurs

---

1. *L'éducation commune à Buenos-Ayres*, Pablo-A. Pizzurno, directeur de l'École normale de professeurs de Buenos-Ayres.

argentins se sont soigneusement tenus au courant des travaux de la pédagogie française. Leur information est assurément éclectique et complète; l'influence de la recherche pédagogique et de la pratique scolaire nord-américaines sur les écoles argentines est grande en particulier. Mais la pédagogie française fait autorité là-bas, en raison de ses principes d'indépendance confessionnelle et d'idéalisme démocratique, en raison de sa méthode et de sa clarté. Le grand dessein d'éducation commune que la République Argentine est en train de réaliser, tout au moins, et pour commencer, dans sa capitale, a d'ailleurs son incontestable originalité de conception et d'exécution.

Nous pouvons en juger commodément par la traduction en français du mémoire de M. Pablo-A. Pizzurro sur l'éducation commune à Buenos-Ayres, intéressant travail que son auteur a tenu à faire lire et à répandre en France. Il est obligatoirement courtois de lui en savoir gré; mais combien on lui en est plus reconnaissant encore après l'avoir lu! Engagés par notre travail quotidien dans l'œuvre de l'enseignement primaire, nous pouvons ne pas nous apercevoir de la portée démocratique universelle de cette œuvre : il est réconfortant pour nous de voir une autre démocratie avoir foi aux mêmes principes que nous et fonder sur eux l'espérance de son progrès et de sa formation nationale.

La loi d'éducation commune qui a édicté les dispositions d'ensemble destinées à favoriser la diffusion et l'efficacité de l'enseignement primaire en Argentine est du 8 juillet 1884. Nous n'avions pas encore de législation organique complète, mais seulement nos lois de 1881 et de 1882 sur la gratuité, l'obligation, la laïcité. Le flot de l'immigration apportait déjà depuis de longues années à la République Argentine des éléments constamment accrus de cosmopolitisme bigarré qui menaçaient de noyer la population argentine. On songea à l'école primaire publique comme à l'indispensable ressource de civilisation, de moralisation et de fusion.

Sans doute l'exemple venu de France avait porté ses fruits ; l'œuvre commencée de Jules Ferry avait eu son retentissement lointain; une fois de plus la France n'avait pas travaillé pour elle seule. Mais l'Argentine ne fit nullement œuvre de pure et simple imitation.

La généralité de termes tels que « esprit » ou « génie latin » peut en faire méconnaître la précision. A lire les dispositions de la loi argentine du 8 juillet 1884, on est frappé de l'analogie du dessein et parfois des formules mêmes entre ce texte et celui de notre loi organique ultérieure, analogie spontanée qui manifeste une communauté de vues et de méthode, en particulier un même besoin de définir premièrement les principes et intentions et d'en faire sortir en bon ordre les dispositions particulières. La loi argentine de 1884 établit d'abord l'objet de l'école primaire, qui est de « favoriser et de diriger simultanément le développement moral, intellectuel et physique de tous les enfants de six à quatorze ans ». Ce ne sont pas là seulement les principes, mais le style même de notre législation.

En 1884, les Argentins fondent l'école primaire obligatoire, gratuite et graduée, ajoutent-ils comme troisième terme de définition, exprimant ainsi d'une manière intéressante la volonté non pas seulement de pourvoir l'enfant, tout enfant, de l'humble savoir indispensable, mais de le mener aussi loin que possible dans la connaissance et le progrès personnel. Ce terme imprévu pour nous n'est pas moins vigoureux qu'original.

L'âge scolaire est de six à quatorze ans, mais l'obligation n'est édictée que pour la période de huit à quatorze ans.

Le principe de la laïcité, implicitement contenu dans la définition ci-dessus rapportée, est formulé expressément par la loi, d'une manière conciliante et tempérée. L'enseignement religieux, exclu des programmes, peut être donné dans les écoles publiques par les ministres autorisés des différents cultes avant ou après les heures de classe.

Des Conseils scolaires veillent à l'immatriculation annuelle des enfants en âge d'obligation; cette conscription scolaire est une heureuse pratique. L'assistance scolaire est instituée. La sanction des absences non excusées et des infractions plus graves à l'obligation est l'amende.

La loi a fondé un Trésor commun des écoles dont les ressources d'alimentation sont, en principe tout au moins, extrêmement variées et abondantes. Parmi les quinze sortes de revenus qui lui sont assignés se rencontre celle-ci, qui enrichirait prodigieusement une caisse scolaire publique dans un état européen :

40 p. 100 des contributions directes de la capitale, des territoires et des colonies nationales. Ce Trésor recueille le montant des droits d'immatriculation scolaire, à raison d'une piastre papier[1] par enfant et par an, exception faite pour les indigents. Il perçoit le produit des amendes infligées par les Conseils scolaires aux personnes responsables de la scolarité des enfants réfractaires ou irréguliers, et aux directeurs qui négligeraient de signaler les absences, amendes de 5 à 100 piastres papier pour chaque faute constatée. Le Trésor reçoit les biens qui, faute d'héritier, font retour au fisc national, 5 p. 100 de toute succession entre collatéraux à l'exception des frères, 10 p. 100 de tout héritage ou legs entre étrangers et de toute fondation pieuse, quand la valeur de la fondation ou du legs est supérieure à 1 000 piastres. On ne peut qu'admirer ici la munificence intentionnelle du législateur. De quels effets a-t-elle été suivie? C'est peut-être bien une autre affaire.

Voyons maintenant, en suivant la documentation si claire et si nourrie de M. P. A. Pizzurno, ce que sont devenues depuis 1884 les écoles primaires publiques argentines, en particulier celles de la capitale fédérale.

Dans ce pays neuf, les plus hardies prévisions de développement sont toujours promptement dépassées par les faits. Buenos-Ayres avait en 1884 une population de 300 000 habitants; en 1910 elle en comptait 1 300 000. Suivre un tel accroissement en faisant face aux besoins scolaires avec des locaux convenables et des maîtres diplômés en assez grand nombre, c'est une entreprise. En 1884 Buenos-Ayres avait 540 maîtres et 33 000 écoliers; en 1910 elle recevait dans 374 écoles d'éducation commune 100 000 écoliers instruits par 3 000 maîtres. Bien entendu, les écoles étaient encore insuffisantes. Mais en quel pays du vieux continent s'est jamais posé un problème scolaire aussi ardu? Comme on comprend que M. P.-A. Pizzurno constate avec une patriotique satisfaction que si le service scolaire de la capitale argentine présente des défectuosités, il s'en rencontre, et de plus frappantes peut-être, dans les pays les plus avancés d'Europe.

---

1. La piastre argentine vaut 2 fr. 40.

Toutefois, pour suffire aux besoins et à l'application de la loi, on est bien forcé de s'ingénier à Buenos-Ayres. Les écoles ne vaquent point le jeudi. Elles sont dédoublées : la séance du matin et celle du soir durent chacune 4 heures, et il y a un double personnel, une double population scolaire, instituteurs et écoliers du matin, instituteurs et écoliers de l'après-midi. Rien ne montre mieux que cet expédient la différence radicale de la vie et du service scolaires dans une grande ville européenne et dans cette capitale en pleine et rapide croissance.

L'éducation commune comprend six degrés, c'est-à-dire six années; la fréquentation ne cesse d'être obligatoire avant l'âge de quatorze ans que pour les enfants qui ont passé par les six degrés. Mais bien des faits indiquent et notre auteur fait entendre que l'obligation est souvent illusoire à Buenos-Ayres comme ailleurs; les difficultés y sont même apparemment plus ingrates. La scolarité va rarement jusqu'au cinquième degré.

A un mal que nous connaissons on propose là-bas des remèdes analogues à ceux auxquels nous songeons nous-mêmes : développement de l'assistance scolaire, versement même aux parents indigents ou malades du salaire que pourrait gagner l'enfant astreint à fréquenter l'école, coercition plus rigoureuse, création d'une police spéciale; ceci même n'est plus simplement un projet : par une décision de 1907, le Conseil national d'éducation a créé des agents chargés de s'assurer si tous les enfants d'âge scolaire fréquentent une école et de dénoncer aux Conseils scolaires les responsables des irrégularités relevées. L'agent a une prime par contravention avérée. Ces « policemen » scolaires ne sont désignés que pour un an : on renouvelle leur mission si l'on a satisfaction de leur zèle, de leur activité et de leur correction. Voilà donc, dans un pays de démocratie latine, une réglementation de l'obligation scolaire franchement engagée dans le sens de la rigueur.

L'installation matérielle des écoles est rationnellement conçue : les salles de classe ne comportent que 40 places isolées; l'aménagement et l'entretien répondent aux exigences de l'hygiène : angles arrondis, murs imperméabilisés jusqu'à 1 m. 40 de hauteur, lavages réguliers à grand jet d'eau chaude. Il s'agit là du type nouveau, mais dans une ville qui s'étend sans cesse,

le type ancien tient une place relative de plus en plus restreinte.

Les principes pédagogiques de l'éducation commune sont formulés par le règlement scolaire. Ils orientent dans le sens le plus moderne la pratique des écoles argentines. Le règlement, à l'élaboration duquel le personnel prend part dans ses conférences, recommande de mesurer la leçon et la tâche aux forces de l'enfant, de suivre une méthode intuitive et pratique qui prenne toujours pour point de départ l'observation; il proscrit tous exercices qui feraient exclusivement appel à la mémoire, l'abus de la dictée et, en général, de tout procédé mécanique et fastidieux. L'interrogation évoquera non le souvenir des mots, mais l'expression, dans le langage propre de l'enfant autant que possible, des notions nouvellement enseignées. L'instruction morale intervient d'une manière expresse et indépendante dans les trois degrés supérieurs, mais sous la forme la plus expérimentale et la plus simple. Les instituteurs argentins entendent appliquer les meilleurs procédés des écoles les plus avancées du monde. Ils ont résolument dégagé l'école de la routine, de l'enseignement de la langue, dès le début, par définitions et règles, des leçons de choses sans choses, du dessin sur papier quadrillé d'après un dessin, des travaux à l'aiguille de fantaisie, du dédain de l'éducation physique.

Jugeant eux-mêmes impartialement leur effort, les éducateurs argentins nous disent, par l'entremise de M. P.-A. Pizzurno, qu'ils se croient encore loin d'avoir réalisé la formule consacrée : préparer l'enfant pour la vie. Nous connaissons ce doute; nous savons combien est malaisée l'application d'une aussi claire et essentielle formule.

Le détail de cette pédagogie nous la montre directement apparentée à la nôtre, non seulement dans son présent, mais dans sa recherche du mieux.

L'histoire de la réforme de l'enseignement du dessin dans les écoles argentines vaut la peine d'être racontée, d'après M. P.-A. Pizzurno, en raison du parallélisme très exact qu'on y observera avec ce qui vient d'être fait, avec ce qui se fait présentement en France. L'exemple de la pédagogie nord-américaine du dessin est d'ailleurs bien pour quelque chose dans ce parallélisme. On s'aperçut à Buenos-Ayres un peu plus tôt qu'à Paris de la stéri-

lité routinière de l'enseignement du dessin, tel que le donnaient, dans les petites classes, les maîtres élémentaires d'après ce qu'ils avaient appris tant bien que mal à l'École normale, et dans les classes supérieures des professeurs spéciaux qui obtenaient souvent moins encore, n'ayant que des connaissances techniques peu utiles à leurs élèves, spécialistes sans qualification pédagogique, indifférents à l'œuvre commune d'éducation.

Quand elles n'étaient pas une simple perte de temps et de papier, les leçons de dessin ne comportaient guère qu'un exercice d'application calligraphique. Ainsi, l'école argentine, comme d'autres, détruisait, dit M. P.-A. Pizzurno, au lieu de la diriger et de la cultiver, la tendance spontanée, innée de l'enfant à reproduire, dès l'âge où il peut charbonner ou crayonner, les objets qui ont retenu son attention.

Le service argentin fit procéder à une vaste enquête sur la pédagogie du dessin en Amérique et en Europe, et se mit vaillamment à l'ouvrage en 1905. Pour mener à bien d'abord l'enquête et ensuite la réforme, il fallait un homme; le peintre argentin Martin A. Malharro en fut chargé. Grâce au zèle de cet initiateur, grâce à l'ardente et persévérante bonne volonté du personnel, une révolution méthodique s'accomplit en trois ans; dès 1908 les écoles d'éducation commune avaient complètement renouvelé leur enseignement du dessin. Fondé sur l'observation directe des choses, le dessin scolaire régénéré d'après les vues de J.-J. Rousseau et de Spencer est devenu un moyen d'éducation de la vue, de la main, de l'intelligence et du sentiment; il met à contribution les aptitudes propres de l'enfant, son esprit d'analyse et son classement de l'essentiel et de l'accessoire, car c'est l'interprétation du modèle dans l'ensemble de sa forme, de son relief et de sa couleur que réclame la pédagogie de M. l'Inspecteur Malharro, comme celle de M. l'Inspecteur général Quénioux.

En 1906 la première exposition de dessins scolaires de Buenos-Ayres présenta une collection de dessins faits d'après l'ancienne méthode, une collection de dessins faits suivant la nouvelle, une collection de dessins des écoles des États nord-américains qui sont réputés tenir la tête de l'Union au point de vue de l'enseignement élémentaire du dessin. Pendant les

vacances de la même année on dépouilla un par un 850 000 dessins, pour reconnaître les résultats donnés par le dessin d'après le modèle, le dessin libre et le dessin en couleur d'après l'âge des écoliers, ainsi que l'influence exercée par l'enseignement nouveau sur les aptitudes personnelles des enfants. Ce dépouillement fut la consécration d'un succès et d'un progrès qui dépassaient toutes les espérances. Suivant la même route, nous devons aboutir au même résultat.

Les vaillants ouvriers que tente l'entreprise difficile de régénérer l'enseignement du chant dans nos écoles sont assez souvent des galinistes convaincus : ils apprendront volontiers que la méthode modale et la notion chiffrée ont été introduites dans les écoles argentines. A vrai dire, l'essai n'a pas pleinement réussi; mais il est présentement repris, d'une manière moins radicale et plus efficace : on sait, là-bas aussi, quelles précieuses ressources la méthode modale, dont l'association avec la notation traditionnelle est si commode et si féconde, apporte au chant scolaire et à la pédagogie musicale.

Pour le travail manuel les Argentins ont demandé leurs directions à l'école normale suédoise de Naas. Le principe est celui-ci : incorporer le travail manuel dans l'activité scolaire de manière à en faire un moyen d'éducation générale; le développement de l'habileté manuelle en vue de l'apprentissage d'un métier déterminé est systématiquement délaissé dans une telle méthode; et les métiers n'y perdent rien, ni les futurs apprentis. Les mêmes règles sont applicables au travail manuel et aux autres enseignements : il doit être à la charge des mêmes maîtres, et non de professionnels, menuisiers ou relieurs par exemple, qui ne veulent voir le travail que sous l'aspect de la réalisation utilitaire et marchande, et se comportent dans une école en étrangers, indifférents à l'éducation générale qui est pourtant la raison d'être de l'école.

La couture elle-même, dont la finalité propre est pourtant autrement intéressante pour des raisons évidentes, est tenue pour travail éducatif et dirigée en conséquence. On s'efforce de même de traiter l'économie domestique comme un élément d'éducation, et non comme un ensemble de recettes.

La même vigueur et netteté de vues se remarque dans la

réforme récente de l'éducation physique. On y a fait une large place au sport éducatif, facteur de santé, d'énergie, de vive, adroite et efficace adaptation des sens et des muscles à tant de formes de l'effort; il tend aussi, par l'habitude d'obéir aux règles du jeu et de respecter les sentences de l'arbitre, à former le futur citoyen à l'obéissance spontanée aux lois et au respect des magistrats qui les représentent. L'Argentine a son apôtre de l'éducation physique scientifique, le Dr Romero Brest; il est entendu; il a la joie de servir puissamment la cause de l'avenir national argentin. Il existe à Buenos-Ayres une école normale d'éducation physique.

M. P.-A. Pizzurno signale comme un privilège de son pays qu'il n'y existe pas de préjugés assez enracinés pour entraver la rapide évolution des idées et leur mise en pratique. Mais la République Argentine doit à sa relative jeunesse un autre privilège, c'est qu'elle n'a pas reçu non plus l'héritage de fatalités historiques ni de risques redoutables qui astreignent les vieilles nations européennes, et la nôtre en particulier.

Voyons pourtant comment on entend l'éducation patriotique dans les écoles argentines. « Tout maître sait, dit M. Pizzurno, que parmi les sentiments qu'il doit le plus cultiver, figure l'amour de la patrie, qui n'exclut pas le respect et la sympathie pour les autres pays et encore moins pour les hommes, de quelque pays qu'ils soient, qui vivent dans le nôtre et dont il n'est pas nécessaire de vérifier l'origine pour leur donner notre estime, s'ils la méritent ». Dans cet esprit de patriotisme largement humain et hospitalier, les écoles argentines utilisent toutes les ressources de l'éducation générale en vue de la formation du sentiment national : l'histoire, la géographie, la littérature nationales, le chant, etc. Les écoliers visitent les musées, monuments et lieux historiques. Les écoles commémorent la date des grands événements nationaux; le règlement scolaire prévoit ce qui doit être fait la veille des fêtes civiques, même dans les écoles privées. En 1905 a été rétablie la coutume de faire défiler, aux grands anniversaires, les enfants des écoles devant les monuments qui les rappellent en jetant des fleurs et en chantant l'hymne national. Récemment encore le Conseil national d'éducation a prescrit de marquer plus fortement le caractère national

de l'enseignement; il a institué une « semaine de mai »; il a donné de sages conseils pour prévenir « tout excès de nationalisme imprudent ou aveugle et d'humanitarisme mal entendu. »

On s'y est pris à deux fois en Argentine pour simplifier les programmes, laborieuse opération et sujette à bien des mécomptes : on avait simplifié en 1901, on simplifia de nouveau en 1906. On pense avoir beaucoup fait pour délivrer le maître et l'écolier du surmenage et du bourrage, pour réserver le temps de la culture physique et de la formation intellectuelle. Les pédagogues argentins pensent pourtant qu'ils pourront élaguer encore un jour ou l'autre, mais, en revanche, ajouter aux programmes des études mieux en rapport avec les nécessités de la vie et les futures occupations de l'écolier; mais c'est là un point sur lequel on est malheureusement habitué à recueillir des vœux et des idées générales plutôt que des précisions. Il n'est d'ailleurs pas indifférent que le problème soit nettement posé dans bien des pays; les solutions se feront jour.

Une autre préoccupation dominante est enfin celle de lier et de coordonner entre eux les différents enseignements. Voici la formule par laquelle les chefs et le personnel des écoles primaires ont interprété, d'un commun accord, leurs vues à cet égard, en précisant la méthode de leur effort d'adaptation moderne des programmes : « Pour que l'école primaire remplisse sa mission d'élever et d'instruire en préparant l'homme pour la vie complète, il faut mettre en corrélation toutes les matières de façon à tendre vers un même but : développer en premier lieu l'être moral et, avec l'aptitude générale au travail, les aptitudes spéciales requises pour subvenir aux nécessités les plus urgentes et les plus communes ». La pédagogie cherche partout la voie de son progrès dans la même direction.

Il est décidément difficile de lui appliquer le mot de Pascal sur les frontières de la vérité et de l'erreur. La pédagogie nationale primaire d'une démocratie se présente à nous, dans son présent et dans son idéal, d'une façon bien analogue d'un côté et de l'autre de l'Atlantique.

V. Bonnaric.

Nécrologie.

Alfred Binet (1857-1911).

La mort d'Alfred Binet a ému tous ceux qui s'intéressent au progrès des idées pédagogiques, au renouvellement incessant de la pédagogie par la science. Que la science puisse suffire à tout, tout réduire à un pur mécanisme, traduire en chiffres la mesure de l'intelligence et du caractère, faire un jour de l'éducation une pure industrie, rien n'est plus contestable. Mais qu'elle soit de plus en plus nécessaire à l'étude, physique et morale, de l'enfant, rien n'est plus assuré.

C'est pour travailler à ce progrès que Binet avait fondé en 1900, avec M. Buisson et Mme Kergomard, la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant. Il en était devenu, après M. Buisson, le président; il en a toujours été l'âme, et c'est à lui surtout qu'elle devait sa physionomie originale.

Binet était un vrai savant, un grand travailleur, un grand chercheur. Il savait beaucoup et avec précision. Il suffit d'avoir feuilleté par exemple l'*Année psychologique* pour avoir l'idée de l'étendue, de la richesse de son information scientifique, dont il n'avait point la pédanterie. Et il avait la méthode du savant, qui se donne la joie de construire des hypothèses, les plus hardies et les plus séduisantes, mais qui met à les vérifier toute la probité d'une critique rigoureuse et qui sait la complexité des faits psychologiques, le danger et le défaut des conceptions trop simples. Cette probité était particulièrement empressée à avouer une erreur. C'est amusant, me disait-il un jour, de reconnaître qu'on s'est trompé. Et cette boutade traduisait la belle candeur de son honnêteté scientifique. Car cela aussi, reconnaître son erreur, est un progrès dont un savant se réjouit. A ces qualités d'esprit répondaient une grande indépendance et

élévation de caractère. « Homme de cœur, dit M. Claparède dans la notice émue qu'il lui a consacrée [1], ami affectueux et fidèle, à la modestie la plus parfaite il joignait une certaine timidité, voire même un peu de sauvagerie... Il était un vrai sage (signe particulier : il n'était pas décoré). »

Binet ne pouvait guère s'attarder au regret d'avoir eu une idée fausse. Il en avait déjà deux ou trois autres pour la remplacer, le plus souvent justes, toujours ingénieuses et intéressantes; et il avait constamment plusieurs travaux en train. Chercher était sa joie, et comme sa fonction. Il trouvait beaucoup, il renouvelait incessamment ses procédés et ses méthodes. C'est ainsi, par exemple, qu'il avait presque chaque fois un plan nouveau pour son *Année psychologique*. On sait la variété des enquêtes et expériences par lesquelles il cherchait à saisir, surtout par l'étude de l'individu, les mouvements de la vie de l'esprit et ses lois : consommation du pain à l'école normale, fatigue scolaire, valeur du témoignage, suggestibilité, persistance des souvenirs, rapidité de la perception, mesure de l'intelligence, etc. C'est lui surtout qui a dégagé la psychologie expérimentale de l'étude de la sensation pure pour l'élever à l'analyse des fonctions supérieures, et y faire une large place à l'introspection.

« Binet, dit encore M. Claparède, était, sans aucun doute, l'un des plus éminents parmi les psychologues contemporains. Les services qu'il a rendus à notre science sont inappréciables. Écrivain de talent, d'une clarté parfaite, doué d'un esprit scientifique des plus rigoureux, il a su se faire estimer à la fois du grand public, qu'il a initié aux problèmes de la psychologie empirique, et des spécialistes, auxquels il a apporté quantité de points de vue nouveaux. Il était l'esprit le plus curieux, le plus observateur, le plus fin que l'on pût imaginer...

« Mais ingéniosité ne veut pas dire ici complexité. Si Binet a institué le premier laboratoire français de psychologie, et inventé quelques appareils, ce n'est pas dans l'expérimentation *instrumentale* qu'il s'est fait un renom. Les plus belles, les plus fécondes de ses recherches ont été poursuivies en dehors du laboratoire; et, pour nous tous, il restera l'expérimentateur habile

1. *Archives de Psychologie*, XI-44.

qui n'a guère utilisé comme appareils « qu'une plume, un peu de papier, et beaucoup de patience[1] ».

Et son esprit, si alerte et original, s'intéressait à tout. Physiologiste d'abord, puis psychologue, logicien aussi et philosophe renouvelant les plus vieilles questions comme celle de l'âme et du corps, il était aussi critique d'art (*étude sur Rembrandt*; *l'enseignement par la croûte*), et auteur dramatique (*L'homme mystérieux*). Il travaillait trop et sans vouloir s'arrêter; le surmenage l'a tué.

La fin de cette carrière si féconde et si douloureusement arrêtée dans tout son éclat a été consacrée à l'éducation, grâce sans doute à ses études de père de famille et à la *Société pour l'étude psychologique de l'enfant*. Il était devenu éducateur, et il l'était avec passion; non seulement en théoricien qui propose des idées et bâtit un système peut-être inapplicable, mais en praticien. S'il n'enseignait pas, sauf dans sa famille, il dirigeait, comme une sorte d'ingénieur de l'enseignement, les praticiens proprement dits. Je l'ai vu à l'œuvre dans les écoles ou classes de perfectionnement qu'il était si heureux d'avoir créées et de voir prospérer. Les directeurs et les maîtres avaient en lui une entière confiance; il les enflammait de son zèle et les disciplinait par sa méthode. Tous les éducateurs curieux ont lu de près son dernier livre : *Les idées modernes sur les enfants*. Et, sans être toujours d'accord avec lui, on ne peut manquer d'admirer l'abondance et l'ingéniosité de ses idées, l'intérêt vraiment pratique de beaucoup d'entre elles, la précision qu'il avait mise à les vérifier pour apporter avant tout des résultats d'expériences. Il y a là beaucoup de vraies réformes, utiles ou même nécessaires au progrès de l'enseignement; et, d'autre part, tout un programme de recherches nouvelles auquel il reste beaucoup à emprunter. Il était le chef d'une école bien française, dont le rôle est en ce moment particulièrement nécessaire, et qui avait besoin de Binet. Sa mort laisse un grand vide, une grande inquiétude aussi. Ceux qui ont de plus près collaboré avec lui, et à qui il avait accordé son amitié, sont plus vivement touchés de cette émotion, mais résolus aussi à continuer son œuvre. C. C.

1. Binet, *L'étude expérimentale de l'intelligence*, Paris, 1903, p. 9.

Émile Devinat (1857-1912)

C'est un des bons ouvriers de l'école nationale que la mort nous a pris le 21 février dernier. Sa perte sera douloureusement ressentie, non seulement pour la soudaineté tragique de cette fin survenue en pleine activité, à la suite d'une opération banale, mais pour le vide qu'elle laisse dans le monde scolaire dont Émile Devinat était une des figures de tout premier plan.

Né en 1857, à Vinneuf (Yonne), il appartenait à la génération qui reçut pour premières impressions, au sortir de l'enfance, celles de 1870. Entre deux classes, les écoliers voyaient sur les crêtes des coteaux qui accompagnent l'Yonne, défiler les interminables lignes noires des Allemands venus de l'Est, et le soir, passer mystérieusement d'un bois à l'autre les francs-tireurs silencieux, rapides; ils écoutaient le bruit sourd des ponts qu'on faisait sauter et le grondement lointain du canon de la Loire; la fumée de quelque exécution sommaire leur donnait un coup au cœur, et le bivouac ennemi au milieu du village, le contact direct de l'envahisseur logeant à la maison paternelle les associaient douloureusement au deuil de la patrie. Mais, à treize ans, la nature humaine a trop besoin d'espérer pour ne pas se reprendre tout de suite; et l'espoir était là, au milieu même du malheur, dans cette jeune et radieuse République qui sauvait au moins l'honneur, qui, après la catastrophe, aboutissement fatal d'une certaine période historique, commençait l'ère du relèvement. Cette ère nouvelle, les populations de l'Yonne la saluèrent avec enthousiasme.

Émile Devinat portait en lui la sève puissante du jeune campagnard bourguignon qui aime la lutte parce qu'il a un excès de force à dépenser. Son tempérament, son éducation, le temps où il vivait le préparaient à un rôle de combat. Jamais il ne sera du troupeau qui se résigne, mais de ceux que trempe la défaite et que l'obstacle stimule.

On sentait d'instinct qu'il fallait d'abord engager la lutte contre l'ignorance, puisque l'ignorance, qui avait causé nos désastres, compromettait l'affermissement de la République : travailler à

s'instruire soi-même, en vue d'instruire plus tard les enfants du peuple, fut le premier soin d'Émile Devinat.

Il se jeta avec fougue dans l'étude, apprenant avec plus de zèle que de méthode, toujours inquiet de ne pas savoir assez, suppléant à force de travail personnel à l'insuffisance des moyens d'instruction. A seize ans, il entre à l'école normale. Le régime en était demi-claustral et morose. Ceux qu'il ne courbait pas devenaient par réaction des fervents de la raison et des fanatiques de la liberté. L'enseignement littéraire y était représenté par l'orthographe, la grammaire, l'histoire. Quoi d'étonnant qu'Émile Devinat se soit donné à l'histoire? Notre maître — j'entends celui qui le fut par ses livres et surtout par son admirable manuel d'histoire de France — Victor Duruy, notre maître, posait à la dernière page le grand problème d'alors : « La France a perdu son sang et son or; de l'or on en retrouvera par le travail, mais comment refaire l'âme de la France? » Refaire l'âme de la France! Les normaliens et les instituteurs sentaient que c'était à eux qu'incombait cette tâche, et il s'y préparaient. Émile Devinat le sentit plus que tout autre : il mit au service de sa foi patriotique une intelligence avisée et une ardeur d'apôtre.

Pendant trois années il exerce ensuite les fonctions d'instituteur adjoint; libre désormais, et ayant quelques ressources de bibliothèque, il continue son instruction personnelle. On le remarque. Dès 1880 il est appelé à donner l'enseignement dans l'école normale de Caen, ville universitaire et savante. Ici se place une nouvelle époque décisive pour l'évolution de son esprit. A la grande voix de Jules Ferry et des chefs de la majorité républicaine, sous l'impulsion des Gréard, des Buisson, des Pécaut, la France s'apprête à constituer l'école nationale selon les principes de la Révolution; un magnifique enthousiasme anime tous les cœurs; les jeunes gens sont transportés. Ils n'en sentent que mieux leur insuffisante préparation. Heureusement on leur offre un séjour à Sèvres, où des professeurs éminents doivent faire l'éducation des éducateurs. Des premiers, Émile Devinat répond à l'appel. Voilà rassemblés quarante jeunes hommes, d'origine, d'âge et de tempérament différents, mais également désireux de collaborer à une œuvre supérieure dont ils sentent la nécessité. Puis, cette vaillante phalange est envoyée

à travers la France pour porter la bonne parole et la bonne méthode. On sait ce qu'elle a fait et comment elle a renouvelé l'enseignement des écoles normales dans tout le pays. Émile Devinat revient à Caen avec le prestige d'un titre nouveau et la vision enthousiaste des vastes horizons vers lesquels va s'élancer sa jeune et débordante activité. Quel temps fructueux, où chaque matin l'on s'éveille avec une idée nouvelle que l'on est impatient de réaliser, où rien ne paraît impossible à la toute-puissance des vingt-cinq ans! Ce primaire, qui n'a eu que si peu de temps des maîtres de valeur, devient un maître lui-même par la vigueur de la pensée, l'étendue et la sûreté de l'information, l'ordre et la justesse qu'il porte dans l'esprit. Si près encore de ce qu'il s'est assimilé il excelle à le faire passer chez ses auditeurs. Il vit au milieu d'eux, à peine leur frère aîné, avec plus de jeunesse que beaucoup d'entre eux. Et quelle influence heureuse sa fraîcheur d'âme sans morgue exerce sur d'autres âmes jeunes et simples!

Mais cette époque de réorganisation avait besoin d'hommes. Les jeunes professeurs d'école normale ne restaient pas longtemps dans leur chaire. Après les élèves instituteurs il fallait atteindre les instituteurs eux-mêmes. Émile Devinat, au bout de quelques années, est envoyé comme inspecteur primaire à Bagnères-de-Bigorre et à Bayonne. Quelle belle tâche pour un homme aussi actif! Quelle flamme de renouveau il apporte et il répand tout autour de lui! Comme les instituteurs le sentent digne de les conduire, simple, familier, près d'eux par le cœur mais les dominant de toute la supériorité de son esprit! Aussi, avec quelle confiance ils vont à lui! Comme ils subissent l'autorité de sa parole et la force de son raisonnement! Ils se mettent à l'unisson et s'appliquent passionnément aux problèmes scolaires. On échappe aux pièges tendus; on résout les difficultés en y portant la lumière et la loyauté.

En 1887, Devinat, qui a montré des qualités de chef et d'entraîneur d'hommes, est rappellé à l'école normale, cette fois comme directeur. Sa préparation est presque complète : élève-maître et professeur, il a été dans la place; instituteur et inspecteur, il a pu voir du dehors ce que donne l'école normale et par conséquent ce qui lui manque; il a des idées à appliquer, et il les applique avec une belle résolution, avec une audace confiante,

dans des postes de plus en plus importants, à Ajaccio, à Mâcon, à Lyon. Il a pris une très grande place en France; ses collègues l'ont élu pour les représenter au Conseil Supérieur de l'Instruction publique et le Ministre le nomme à Paris, à peine âgé de trente-neuf ans (1896). C'est une carrière aussi brillante que rapide, conforme à l'allure générale d'Émile Devinat : partout il a agi avec décision et célérité, d'aucuns disaient avec une hâte impatiente, peut-être parce qu'un instinct secret l'avertissait que sa destinée serait courte.

Cependant le Conseil Supérieur, par les discussions élevées et solides, par l'étude raisonnée des projets de règlements et de programmes, achevait de discipliner et de mûrir son esprit. Si jeune par l'âge et la physionomie, il était très riche d'expérience.

L'école normale de Paris-Auteuil est celle qui attire l'attention générale, celle où viennent le plus de visiteurs français et étrangers, la mieux installée, celle qui possède le corps de professeurs et de conférenciers le plus remarquable. Elle avait alors de solides traditions, un haut renom de gloire. Son nouveau directeur allait-il, s'inspirant d'une prudence égoïste, prendre simplement la succession? Non. La vie d'un établissement ne s'arrête pas plus que celle d'un individu; à une période succède une autre période différente; des questions nouvelles se posent, qu'il faut aborder et résoudre.

Celle du régime intérieur était alors au premier plan. Émile Devinat n'était pas homme à l'éluder; d'ailleurs il l'avait déjà rencontrée dans ses postes précédents. De nature généreuse et d'autant plus optimiste qu'il avait la fière conscience de s'être formé lui-même, il faisait un large crédit à la nature humaine; il croyait que l'homme ne doit pas être modelé du dehors comme les corps inertes, mais qu'il se construit, comme les êtres vivants, par une force organisatrice intérieure. C'est donc la conscience la plus intime qu'il faut atteindre. Que vaudraient la contrainte et l'obéissance extérieure sans la conviction et la volonté du sujet? Quoi, les élèves-maîtres ont toute liberté d'ordonner leur vie, de régler leur travail hors de l'école, et aussitôt qu'ils en ont franchi les murs, c'est-à-dire, quand ils sont environnés d'aide et de soutien, il faudrait substituer à leur personnalité une sorte de

personnalité anonyme étrangère! Demain ils vont exercer une haute magistrature morale et aujourd'hui il faudrait les tenir à la lisière! La solution libérale était la seule qu'Émile Devinat pouvait donner à cette question. Toute sa vie il chercha les meilleurs moyens de concilier la liberté avec l'ordre nécessaire à l'école. Dans ses leçons de morale, admirablement lucides et animées par la fréquente intervention des élèves, il s'efforçait de faire penser, il discutait sincèrement les objections, essayait de persuader et de gagner l'adhésion réfléchie. Souvent mêlé aux élèves, marquant de la sollicitude pour tous les actes de leur vie scolaire, les appelant individuellement dans son cabinet, les réunissant par groupes chez lui, il gagnait leur confiance, les obligeait à se livrer, édifiait en eux peu à peu cet idéal moral auquel il attachait tant de prix. Faut-il ajouter que la séduction pressante de sa parole et les merveilleuses ressources de sa dialectique faisaient parfois croire l'œuvre plus avancée qu'elle n'était en réalité?

Mais le temps opérait ensuite et la formation commencée se poursuivait d'elle-même : « Il a réussi, dit excellemment un ancien élève de l'école, à communiquer le goût de la profession, le souci du perfectionnement constant; partout où il s'agissait à Paris d'études ou d'enquêtes pédagogiques, on retrouvait les professeurs et les élèves de l'École Normale ».

Pour l'enseignement, Émile Devinat recherchait les simplifications qui permettent le travail personnel. Son goût et son expérience le rendaient partisan décidé d'une forte culture intellectuelle. Il a contribué à organiser ces belles conférences d'Auteuil où des hommes illustres venaient entretenir élèves-maîtres et instituteurs du résultat de leurs travaux. Il a su faire des programmes de 1904 une application prudente et heureuse. Jusqu'alors la tyrannie des examens pesait véritablement trop sur la vie de l'école normale. Il convenait au moins de libérer les jeunes gens de cette préoccupation pendant la dernière année, afin qu'ils pussent exercer leurs forces dans un champ plus large, réfléchir un peu aux choses de leur profession, discuter sérieusement les méthodes, en suivre l'application, en constater les résultats. Pourquoi se priver des admirables ressources que l'ambiance et le personnel de l'école offrent pour aider, guider, stimuler les initiatives? La troisième année est le

moment favorable à la culture désintéressée, aux études approfondies, à l'examen des questions générales. C'est là seulement que l'élève-maître peut se former aux méthodes de travail qui l'intéresseront à la vie intellectuelle et le rendront capable de progrès ultérieurs. Émile Devinat sentit très vivement les avantages de cette nouvelle conception et il employa toutes les ressources de son esprit, si souple et si fertile, à la faire passer dans la pratique. Il sut distribuer avec prudence l'emploi du temps et régler l'organisation de la troisième année. On pouvait craindre un fléchissement du brevet supérieur préparé en deux années au lieu de trois; il indiqua le remède, qui consistait à modifier un peu le concours d'admission aux écoles normales et à alléger la première année de certaines matières déjà étudiées.

Nous ne saurions passer en ce moment la revue, même sommaire, de tout ce que les écoles normales doivent à Émile Devinat. Rappelons seulement ses belles campagnes, que la mort vient tristement d'interrompre, pour le chant choral dans l'enseignement primaire, pour l'institution à Paris d'une troisième année normale en faveur des jeunes gens intéressants et que la chance des concours n'a pas favorisés.

Son action s'étendait bien au delà d'Auteuil et du rayonnement naturel de l'École Normale. Il était en communication incessante avec de très nombreux instituteurs, professeurs, inspecteurs, directeurs, qui passaient à Auteuil, qu'il retrouvait dans les congrès, avec lesquels il entretenait une copieuse correspondance, qu'il réchauffait de son optimisme, par lesquels il s'instruisait et se renouvelait sans cesse. Au Conseil Supérieur, son talent, sa forte personnalité lui valurent une grande et légitime autorité; on sentait en lui le désir d'étudier aussi à fond que possible chaque question; on savait que tout ce qu'il disait était soutenu de l'expérience directe des choses fécondée par la réflexion. Quand il rédigeait un rapport, ou des vœux, il portait jusqu'à l'extrême limite le scrupule de la documentation certaine, de l'exactitude et de la précision. Et il mettait ensuite à faire triompher ses conclusions autant de vigueur et de ténacité qu'il avait pris de soin pour les préparer.

Il fut aussi un écrivain de talent. Par les livres de classe, par le journal, sa pensée s'envolait vers tous les coins de la France.

Cela répondait à sa nature de serviteur de l'idée, d'enquêteur continuel, de vulgarisateur, et aussi d'homme qui aime le choc des opinions contraires. Aussitôt qu'il eut quelque notoriété, il fonda *Pour les Adultes*, abordant le grand problème en face duquel nous nous trouvons aujourd'hui. A Auteuil il agrandit et compléta son plan par cette *École Nouvelle*, dont il fût l'âme, et qui lui tint à cœur presque autant que l'École Normale. Le nom était justement choisi ; Émile Devinat contribua dans une large mesure à renouveler la presse pédagogique. Tout le monde a encore le souvenir des campagnes qu'il a menées pour l'assainissement moral de la rue, au moins aux alentours des écoles, pour la simplification de l'orthographe et de la grammaire, pour l'action scolaire au point de vue social et national, etc. Toujours plein d'ardeur, de crânerie, il ne craignait pas de descendre lui-même dans la lice et de s'exposer aux coups. Non pas qu'il y fût insensible : il avait au contraire un tempérament nerveux qui vibrait à tous les chocs ; mais comme d'autres sont fiers d'honorables cicatrices il se fût glorifié volontiers des blessures reçues pour la bonne cause. Au reste, par sa courtoisie et sa haute probité, il sut maintenir les polémiques les plus ardentes dans les limites de la mesure et la bonne tenue. Il s'était fait une langue souple et sûre, de la bonne marque française, riche, variée, de tour aisé et bien personnel. Toutes les semaines des milliers d'éducateurs communiaient ainsi avec lui par l'*École Nouvelle*.

Et des centaines de milliers d'enfants recevaient un peu de sa pensée déposée dans ses admirables petits livres de classe qui avaient été écrits au milieu d'autres enfants, avec l'expérience de l'enfance. C'est peut-être sous cette forme modeste que son action a été la plus pénétrante et la plus étendue. Là aussi il fut attaqué, comme il arrive en des temps troublés. Son histoire de France fut condamnee par les évêques. Un trait montrera ici la nature d'Émile Devinat. Il apprend qu'une réunion a lieu quelque part où l'on doit dire aux pères de famille en quoi ce livre est mauvais. Devinat s'y rend incognito. Il veut savoir ce qu'on lui reproche. Il trouve moyen de se mêler aux spectateurs. Et il en entend de belles sur son compte. Toute la salle crie haro sur l'empoisonneur de l'enfance. La séance se termine par l'offre habituelle de la parole à qui voudra la prendre. Devinat s'avance.

Que va-t-il arriver? Oh! quelque chose de bien simple, qui se produit toujours en France devant la bravoure. Les murmures et les interruptions cessent, on écoute cette parole lumineuse et sincère.... et bientôt on applaudit.

Tel était Émile Devinat. Toujours prêt à l'offensive, à la marche en avant. Hélas, il a été au-devant de la mort aussi. Il en a hâté l'approche par un travail excessif, et il a préféré, à l'action lente de la médecine, l'intervention chirurgicale qui devait lui rendre plus tôt la liberté. Je crois entendre les paroles qu'il eût sûrement prononcées s'il avait eu la pensée qu'une issue fatale était possible : « Eh! l'on n'est point ici bas pour vivre, on y est pour faire quelque chose de bon, d'utile. » Toute sa carrière fut un encouragement à l'action, et sa mort également. Mais il s'en va trop tôt hélas! il n'avait pas fini sa journée.

E. Toutey.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

THE EDUCATIONAL TIMES, janvier. — *On va coordonner les examens de l'Enseignement secondaire.* — Le Comité consultatif vient de publier son rapport sur les examens dans les écoles secondaires. La conclusion en est particulièrement intéressante.

On y trouve, en effet, l'idée d'un « Conseil des Examens », où seraient représentés : le Ministre de l'Instruction Publique, les Universités, les Professeurs des écoles intéressées, les autorités locales, les professions libérales et les affaires. Sa fonction serait de surveiller et de coordonner tous les examens qu'ont à passer les élèves des écoles secondaires soumises à l'inspection. On espère pouvoir ainsi :

1° Apporter un peu d'uniformité dans les examens existant déjà, et dont la diversité et le nombre sont déconcertants ;

2° Amener entre les Inspecteurs et les Examinateurs une collaboration active.

❦

THE JOURNAL OF EDUCATION, janvier. — *L'Enseignement des langues vivantes.* — Le Ministre de l'Instruction Publique, qui a déjà fait paraître plusieurs circulaires relatives à l'Enseignement de la langue maternelle, de la physique, de l'enseignement ménager, se propose d'en publier une autre sur l'enseignement des langues vivantes. Cette circulaire ne sera pas élaborée à huis clos par l'Administration, qui, au contraire, s'entourera de toutes les lumières dont elle peut disposer. Les inspecteurs et les associations de spécialistes telles que « The Modern Language Association » seront appelés à donner leur avis. Le but n'est pas d'imposer une méthode nouvelle, mais simplement de coordonner celles qui sont en usage. Admirons encore une fois le bon sens et la sagesse de nos voisins, qui ne s'avisent jamais de créer de toutes pièces, mais se contentent d'amender ce qui existe déjà.



L'instruction publique dans l'Inde. — Le gouvernement de l'Inde, à l'occasion du voyage du roi, vient de décider qu'il consacrera une somme de 383 338 livres à la création d'écoles. Ce n'est là qu'un petit effort, — environ 1 farthing (2 c. 1/2) par habitant.



Un bon exemple. — La préparation des examens dans certaines écoles finit par exercer une influence pernicieuse sur le travail des élèves. Hypnotisés par le but précis à atteindre, ils négligent toutes les études qui n'y conduisent pas directement. Après un long examen de la question et une enquête minutieuse, le Comité consultatif de la « Warehouse and Clerks' Orphan School », à Manchester, a décidé de supprimer dans son prospectus la longue liste de ses succès aux examens. On pourra ainsi alléger le programme de certaines matières et disposer de quelques heures pour d'autres sujets d'étude. C'est un pas vers une culture plus désintéressée.



On parle trop. — Sous ce titre, le *Journal of Education* signale l'erreur de certains professeurs qui se croient obligés de parler beaucoup plus en présence d'un inspecteur que lorsqu'il se trouvent seuls devant leurs élèves. La conséquence, c'est qu'ils se font quelquefois plus mal noter qu'ils ne le méritent; car, dit notre confrère, « on peut poser en principe que plus le professeur parle, moins la classe travaille ».

Classes trop nombreuses. — Le Comité d'Enseignement de Londres vient de décider le dédoublement de toute classe comptant plus de 40 ou 48 élèves. Le chiffre de 48 a été fixé pour les petits, celui de 40 pour les grands. Le *Journal of Education* fait remarquer que l'inverse eût été préférable, et qu'il est plus important d'avoir peu d'élèves dans une classe de tout petits que dans une classe d'élèves plus âgés. Il n'en loue pas moins le Conseil de cette réforme, dont l'importance se chiffrera par une dépense approximative de 112 500 000 francs!

Quand le Conseil municipal de Paris se décidera-t-il à dédoubler au moins les classes de ses Écoles primaires supérieures qui comptent encore 45, 50 et jusqu'à 68 élèves? Un modeste crédit de 40 000 francs y suffirait.

E. A. Picot.

États-Unis d'Amérique.

School Review, janvier. — *Conférences faites à Boston sur l'éducation industrielle et les directions des vocations.* — La quatrième

réunion annuelle de la *Société nationale pour le Développement de l'Éducation industrielle* s'est tenue à Boston les 17, 18 et 19 novembre. La note dominante n'a plus été le cri « Sauvons l'industrie américaine », mais « Sauvons l'enfant et l'homme ». Bref les préoccupations, il y a cinq ans encore, toutes sèchement pratiques, apparaissent aujourd'hui sagement et hautement sociales. Elles ont trouvé leur unanime expression chez le directeur d'école comme chez le manufacturier, chez l'ouvrier comme chez le professeur. Tous sont venus à cette conclusion que le travail professionnel est éducatif entre tous.

De là l'inévitable nécessité de le prévoir et de l'organiser dès l'enfance, de fonder ou de transformer les écoles normales destinées à donner des maîtres, persuadés de la valeur de la nouvelle doctrine et capables de la faire fructifier. Ces maîtres devront renseigner les enfants sur les différents métiers de la région, s'entendre avec les divers patrons pour placer certains de leurs élèves présents « à l'essai », conseiller, sans lassitude, leurs anciens élèves définitivement pourvus d'un poste ou métier et, au besoin, choisir l'un de leurs collègues, pour en faire l'administrateur d'une sorte de bureau de placement comme il en existe déjà dans les écoles primaires et secondaires de Boston.

En résumé, et d'une manière générale, il fut convenu qu'il ne fallait pas élever les enfants pour l'industrie, mais les préparer à faire face aux exigences de la vie, que par là l'enseignement professionnel devenait une culture, que cette culture devait commencer de bonne heure, que ce nouvel enseignement ne devait pas détruire l'ancien, mais le compléter; et que, *surtout*, il fallait en finir avec les investigations poursuivies dans les écoles professionnelles allemandes, et affronter le problème américain en l'étudiant en Amérique, et en cherchant à le résoudre par des moyens découverts et adoptés au nord du Nouveau Monde.

❦

Notes et Nouvelles. — Alors que nous souffrons, en France, d'une centralisation paralysante, il semble que les citoyens des États-Unis aient à lutter contre un émiettement qui les déconcerte. A cet effet, les 12, 13, 14 janvier s'est tenue la 11e réunion annuelle de Fédération Civique Nationale destinée à unifier les règlements sur les corporations, sur les rapports des Municipalités et des Compagnies de Chemins de Fer, les lois sur les accidents, sur l'arbitrage et la conciliation.

❦

Educational Review, décembre 1911. — *Notes et Nouvelles.* — Le professeur M. E. Sadler, qui, — on s'en souvient, — donna en 1903 sa démission de Chef du Bureau anglais d'Informations et d'Études, vient d'être appelé au poste de Vice-Chancelier de l'Université de Leeds. Il va ainsi quitter sa chaire de professeur d'Histoire et d'Administration Pédagogiques à l'Université de Manchester.

Football et Enseignement. — Très ironiquement le rédacteur en chef de l'E. R. publie la lettre suivante : « L'université de Princeton a battu celle d'Harvard par 8 contre 6, celle de Yale par 6 contre 3. Princeton est donc au plus haut degré de la prospérité universitaire. A quoi bon alors se donner la peine de lui attribuer et payer un recteur? Le mieux n'est-il pas l'ennemi du bien? »

Columbia University Quarterly, *décembre 1911. — Les professeurs étrangers.* — Ce bulletin trimestriel de l'université de New-York est, comme à l'habitude, très intéressant. Entre autres, citons les articles où se trouvent présentés le professeur allemand J. Schick, le professeur japonais Nitobé, les professeurs français Lanson et Hadamard. Il est facile de voir que les Américains font de leur mieux pour attirer et retenir les Français dans leur pays.

A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

Bayerische Lehrerzeitung, 5 janvier 1912. — *La langue allemande.* — Depuis quelques années, la grande presse parisienne a publié de nombreux articles sur la soi-disant décadence du français dans nos écoles. Or voici que les mêmes plaintes nous viennent d'outre-Rhin sur l'état plus lamentable encore de la langue allemande. Qu'on en juge par ces quelques lignes :

« Nos juristes ont depuis un temps immémorial le privilège d'écrire l'allemand le plus inintelligible. Le charabia de ces messieurs de la chaire est une source d'effroi ou de divertissement pour les étudiants. L'allemand de nos journalistes et de nos députés fait la risée du monde entier. Les écrits des négociants et des industriels fourmillent de mots et de tournures empruntés aux langues étrangères. Chez aucun peuple du monde, on n'a besoin d'autant de dictionnaires de mots étrangers pour l'intelligence de la langue nationale. Et pourtant nous nous vantons d'avoir l'enseignement le plus perfectionné et de compter le moins d'illettrés parmi tous les peuples civilisés. »

Serait-ce aussi qu'en Allemagne on néglige l'étude du latin et qu'on s'adonne trop aux langues modernes?

L'activité intellectuelle des associations d'instituteurs allemands. — En 1910, près de 20 000 conférences ont été faites dans 2630 associations, la plupart ayant un caractère scientifique. Les grandes sociétés ont pris l'habitude, depuis de longues années, d'organiser à

leurs frais des cycles de conférences. Celle de Berlin, par exemple, y a affecté la somme de 12 760 marcs, soit près de 16 000 francs. En outre, des cours de vacances ont été créés aux universités de Berlin, Breslau, Bonn, Leipzig, Iena, Tübingen, suivis par près de 1 500 instituteurs. A ce nombre s'ajoutent encore 5 000 instituteurs admis à suivre régulièrement certaines conférences des universités, des hautes écoles de commerce et des instituts techniques. Ces mêmes associations ne possèdent pas moins de 336 cercles de lecture et de 861 bibliothèques, dont quelques-unes, comme celles de Leipzig (160 000 volumes) et de Berlin (60 000 volumes) sont des plus richement dotées.

Ces chiffres montrent éloquemment le besoin d'instruction qui se fait sentir de plus en plus chez les instituteurs allemands.

❦

Pädagogische Zeitung, 29 novembre 1911. — *Un programme scolaire démocratique.* — Une commission nommée par l'Union démocratique à l'effet d'élaborer un programme scolaire pour les grandes villes a publié, dans un organe hebdomadaire, « das freie Volk » (nos 42 et 43), un système complet d'enseignement populaire dont nous extrayons les dispositions suivantes.

1. L'école primaire avec huit années comme base commune d'enseignement préparatoire aux écoles secondaires. Suppression des classes élémentaires dans les gymnases et écoles réales.

2. Admission aux établissements secondaires de tous les élèves les mieux doués. Gratuité de l'enseignement et des fournitures scolaires. Extension des cantines pour les enfants nécessiteux.

3. Diminution des heures de classe.

4. Création d'écoles d'arriérés. Écoles en forêt et colonies de vacances.

5. Égalité des vacances pour toutes les écoles.

6. Aménagement moderne des bâtiments scolaires. Salles de bains.

7. Médecins des écoles avec traitement. Création de cliniques dentaires.

8. Salles de lecture en nombre suffisant. Récréations populaires : théâtres et concerts populaires. Conférences. Maisons du peuple.

9. Terrains de jeux ; jardins et asiles d'enfants.

10. Développement du travail manuel et de l'enseignement ménager. Extension des écoles d'adultes pour les deux sexes.

11. Surveillance des écoles par des inspecteurs de carrière.

E. Simonnot.

Bibliographie.

Le Théâtre d'Aujourd'hui, par Antoine Benoist. Société française d'imprimerie et de librairie.

Dans un beau volume de 330 pages intitulé *le Théâtre d'Aujourd'hui*, M. Antoine Benoist, recteur de l'Université de Montpellier, ancien professeur de littérature française à la faculté des lettres de l'Université de Toulouse, nous apporte une première série d'études sur les auteurs dramatiques du temps présent. Les cinq écrivains analysés dans cet ouvrage, sollicitaient, en quelque sorte, l'attention par leur notoriété et leur talent. Pour s'en convaincre, il suffit de citer leurs noms : Maurice Donnay, Paul Hervieu, Lavedan, Brieux, Jules Lemaître. Après ces maîtres de brillant renom, M. Benoist ne peut manquer d'en étudier bon nombre d'autres. S'il n'ajoute qu'un seul volume à celui-ci et s'il se borne à choisir encore cinq noms, il lui faudra connaître l'embarras d'exclure du rang qui leur convient plus d'un dramaturge applaudi, plus d'un auteur comique de valeur. C'est qu'en effet la période littéraire où nous vivons depuis quinze ou vingt ans, abonde en hommes de talent qui ont porté tout leur effort du côté du théâtre. Est-il besoin de les énumérer? Capus, Mirbeau, Fabre, Bataille, Porto-Riche, Feydeau, Bernstein, *e tutti quanti*. Encore faudrait-il éviter d'oublier la poésie au théâtre. Elle est représentée, chacun le sait, par des ouvrages comme *les Romanesques*, *la Princesse lointaine*, et ce *Cyrano de Bergerac* qui eut, presque autant que *les Trois Mousquetaires* d'Alexandre Dumas, le privilège d'exalter le public des deux continents ; par des ouvrages comme *Monsieur Scapin*, *le Flibustier*, *le Chemineau*, qu'on peut tenir pour assurés de rester au grand répertoire.

Jusqu'à M. Benoist, des écrivains comme Donnay, Hervieu, Lavedan, Brieux, Lemaître et ceux qui doivent suivre, n'avaient jamais, que je sache, été l'objet d'une étude très approfondie. Jamais non plus, ce me semble, on ne s'était avisé de les rapprocher et de produire, par là même, un groupe assez impressionnant, à la façon de ceux que forment, sur deux toiles fameuses de Fantin-Latour, quelques littérateurs, quelques musiciens, contemporains et amis de ce peintre. Nos feuilletonnistes dramatiques, Sarcey, Faguet, Brunetière, Lemaître, Henri de Régnier, — je ne les cite pas tous —

se sont bornés, le plus souvent, à nous fournir des analyses de pièces, à nous traduire, au jour le jour, leurs impressions, plus ou moins vives, leurs appréciations, plus ou moins sagaces, de la dernière nouveauté théâtrale, et, par exception, à esquisser en quelques traits une silhouette d'auteur. Mais la monographie littéraire, portant sur l'œuvre entière d'un écrivain dramatique, d'un Donnay, par exemple, depuis ses légendes explicatives pour l'imagerie du *Chat noir* jusqu'aux dernières pièces que l'académicien ait portées à la scène, voilà ce qu'il importait de bien faire, et c'est à quoi, pendant ses heures de loisir, depuis déjà plusieurs années, M. Antoine Benoist a eu l'idée d'appliquer, pour le plus grand plaisir et le plus sérieux profit des lecteurs de tout ordre, un esprit fin et pénétrant, une conscience délicate et rigoureuse, un talent d'expression ferme autant qu'assoupli dans sa sobriété vraiment classique.

Nous n'avons pas ici un livre improvisé. Les études qui composent cette *Première Série* ont toutes paru, sauf une, à d'assez longs intervalles, dans la *Revue des Pyrénées*. Pour les lecteurs de cette revue provinciale — intéressante et docte en même temps — c'était un vrai régal que l'apparition d'un de ces articles de critique si substantiels et toutefois si lumineux. Mais les trouver unis dans un harmonieux ensemble et comme formant un faisceau vigoureux, c'est une autre impression, différente de la première et qui en dit peut-être plus sur l'opportunité et les mérites de l'effort littéraire entrepris par M. Benoist, sur l'intérêt moral, ajouterai-je, et la portée éducatrice de son ouvrage.

La qualité la plus humble de ce livre, ai-je besoin de le dire ? c'est la solidité de la préparation. Des auteurs, dont il veut nous donner une idée exacte, M. Benoist n'a pas lu seulement et relu tous les ouvrages : du plus considérable au plus négligeable, il les a scrutés jusqu'en leurs replis, et, avant d'en parler à d'autres, il les a commentés pour lui-même, dans le détail du texte, avec cette attention et ces scrupules d'érudit qu'on a réservés jusqu'ici, dans les milieux universitaires, pour les auteurs grecs et latins ou pour les classiques français.

Pour ne citer qu'un trait de sa méthode constante, il a examiné l'arrangement de la *Princesse de Clèves* par Jules Lemaître comme il aurait étudié le roman même de Mme de La Fayette. Mais il juge cette adaptation curieuse en homme qui a passé le meilleur de sa vie dans la fréquentation et dans l'intimité des représentants de notre grande tradition littéraire, en maître de la jeunesse qui a eu la charge et l'honneur d'initier à cette tradition, plutôt sévère, les candidats à la licence ou aux agrégations. Qu'il analyse avec ampleur, dans Maurice Donnay, *Amants* et *la Douloureuse*, dans Paul Hervieu les *Tenailles* et la *Loi de l'homme*, dans Lavedan le *Nouveau Jeu* et le *Marquis de Priola*, dans Brieux *Blanchette* et *le Berceau*, dans Jules Lemaître le *Mariage blanc*, *les Rois*, *l'Aimée*, *l'Age difficile*,

la Massière, ou qu'il résume avec précision d'autres œuvres de ces auteurs, se contentant d'en rappeler les intentions, d'en noter les effets, d'en indiquer les résultats, M. Benoist donne au lecteur l'impression, si précieuse et si rare aujourd'hui, de la sécurité. Jamais la connaissance du sujet n'est suspecte ou superficielle, jamais les conclusions ne sont prématurées, ou ne font suite à un raisonnement aventureux, et s'il arrive, par hasard, qu'une opinion trop entière dans ses rigueurs ou dans ses préférences semble prêter à la discussion, — par exemple le jugement un peu cruel sur *Révoltée*, cette œuvre de début, inexpérimentée et çà et là factice ou décevante, si l'on veut, mais, dans quelques scènes au moins, si vraie et si vécue, — jamais on ne saurait reprocher au critique d'avoir pris son parti, sans peser d'abord les motifs, sans s'être même assujetti à l'obligation de les faire connaître.

Quoiqu'elles aient toutes leur point d'appui dans une documentation serrée et minutieuse, ces monographies nous apparaissent composées avec la préoccupation d'art qui doit rester l'élégante vertu de notre critique française. Il serait abusif d'expliquer ici, par le menu, la structure des cinq chapitres, ou seulement d'un seul. Mais, au début de chacun d'eux, il importe de signaler une enquête pleine d'intérêt sur l'éveil de la vocation dramatique dans l'auteur étudié et sur les curieux indices de cette vocation, manifestée à des yeux attentifs par des écrits qui ne sont pas toujours ou qui ne sont encore qu'à moitié des pièces de théâtre : par exemple, les essais de critique de Jules Lemaître, les dialogues de Lavedan dans la *Vie Parisienne*, les romans d'Hervieu, déjà conçus, déjà construits comme des drames, et, pour ce qui est de Maurice Donnay, les récitatifs drolatiques, les parodies de parabase du *Chat Noir*.

Aux livrets de *Phryné* ou d'*Ailleurs*, et à *Lysistrata*, qui est déjà une vraie comédie, renouvelée d'Aristophane, M. Benoist aurait pu joindre, s'il l'avait cru bon, les *Dialogues des Courtisanes*, dans la manière de Lucien. Et je sais bien pourquoi il n'en a pas parlé. Ce n'est pas, comme eût dit Rabelais, « matière à bréviaire ». Mais ne serait-ce point parce que ses vingt ans ont eu pour spectacle quotidien et pour sujet d'étude préféré les unions de l'heure et du hasard dans les cabarets de la Butte Montmartre que M. Maurice Donnay, devenu l'auteur applaudi du Vaudeville, du Gymnase, du Théâtre-Français, a été entraîné, dans presque toutes ses pièces, à faire de « la liberté de l'amour » la loi même de notre vie sentimentale et la condition indispensable du bonheur?

Il vaut mieux recourir ici à la formule excellente de M. Benoist lui-même, et il vaut mieux aussi ne pas la détacher de la page entière qui l'explique lumineusement :

« La liberté dans l'amour, voilà la devise des héros de Donnay; c'est après cette liberté que soupirent les amants; c'est cette liberté que, dans le passage du *Torrent* que j'ai déjà cité, Morins recommande à

Versannes de reconquérir à tout prix. « Partez avec votre maîtresse, lui dit-il, parce que la première liberté que nous devons conquérir, c'est celle de notre cœur; il faut avant tout que chacun vive sa vie. Vivre sa vie! voilà la chose essentielle. Soyez un homme libre, libre par-dessus les préjugés et le devoir même, et aussi par-dessus la pitié, car la pitié est parfois mauvaise conseillère et la plus dangereuse des faiblesses.... » C'est, comme on voit, du Nietzsche tout pur. Mais nous aurions tort de nous en émouvoir : Morins n'est pas un logicien aussi inflexible qu'il veut bien le paraître : avant de faire cette déclaration de principes, il a dit à son ami qu'il n'avait pas le droit de quitter sa femme, à laquelle il n'a aucun reproche grave à adresser : il lui a fait observer que sa maîtresse n'avait ni l'envie, ni, dans tous les cas, le droit d'abandonner ses enfants, innocents des torts que peut avoir eus leur père. Ceci n'est plus du Nietzsche, c'est de la bonne vieille morale, et l'exemple d'un autre héros de Donnay semble prouver qu'il vaut mieux s'y tenir. Dans *le Retour de Jérusalem*, Michel Aubier prend de lui-même, sans consulter personne, le parti que Morins conseille à Versannes : il quitte sa femme pour partir avec Judith. Lui aussi sans doute il s'est dit qu'il fallait « vivre sa vie ». Mais il ne tarde pas à s'en repentir : il souffre des blessures qu'il a faites, et « la liberté dans l'amour » ne l'empêche pas d'avoir des remords ».

Cette page peut donner l'idée de ce que, dans le cours du livre, les lecteurs rencontreront de netteté, de hardiesse, et, sous l'aptitude à tout expliquer, d'inflexible bon sens, d'intégrité non affectée, d'élégance morale.

« Amas d'épithètes, mauvaises louanges », me dirait, après La Bruyère, « l'honnête homme » qu'est M. Benoist, si je ne laissais pas aux lecteurs le soin de découvrir par eux-mêmes et de goûter spontanément tout ce qu'il y a, dans son ouvrage, de nouveauté et de substance, d'agrément et d'utilité. Mais je croirais manquer à mon devoir d'informateur, si je n'expliquais rien du caractère le plus propre à cette critique : elle est loyale, elle est indépendante. N'est-ce pas tout dire aujourd'hui? « On doit la vérité aux morts », a-t-on répété bien souvent. Est-ce pour cela que les études sur les vivants ont, de nos jours, le plus ordinairement, les accents du panégyrique? Il n'est guère d'auteur un peu en vue qui n'ait son commentateur; mais, dans ces gloses empressées, l'éloge est débordant, les réserves sont rares, le blâme ou la sévérité ne se rencontrent pas. M. Benoist, s'étant donné pour tâche de parler des auteurs de théâtre les plus applaudis, les plus dignes de l'être, a pensé qu'il était tenu de ne jamais dissimuler sur leurs écrits son sentiment. Approuve-t-il une scène, admire-t-il un caractère? Il le dit avec netteté. Réprouve-t-il une attitude ou un effet? Il l'affirme sans plus d'ambages. A côté de formules, comme : « Ici une vraie trouvaille dramatique.... La fin de la scène n'est pas moins originale.... Jouée par Réjane, cette fin de scène était une merveille », on lit : « Le dernier acte ne compte pas : le premier n'est

qu'un brillant hors-d'œuvre et on peut en dire autant de la première partie du second », ou encore : « Je ne sais si *Paraître*, la dernière comédie de Donnay, doit être classée parmi ses pièces sociales; mais elle doit certainement l'être parmi ses pièces manquées ».

Voilà, il faut en convenir, une originalité peu ordinaire : tout comprendre, savoir préférer, avoir le courage d'exclure. C'est à ce rare résultat qu'aboutit le très noble effort d'un critique préoccupé, non pas de plaire à ceux dont il étudie l'œuvre, mais, après s'être fait sa conviction, de l'exprimer très franchement, très simplement, très finement, lorsqu'il le faut, pour ceux qui comme lui cherchent, de bonne foi, la vérité. Par ce mot vérité, entendons avec modestie l'opinion raisonnée et bien établie que peuvent édifier les données du bon goût, les arguments de la saine raison, les suggestions d'un cœur généreux et droit, également en garde contre les rigueurs d'un pharisaïsme formel et les excès plus dangereux d'une sensiblerie morbide.

Il faut lire et faire lire *le Théâtre d'Aujourd'hui* de M. Antoine Benoist.

Ernest Dupuy.

Les maîtres du roman russe contemporain, par Serge Persky. Paris, Delagrave, in-12.

Dans cette série d'études sur les maîtres du roman russe contemporain, le public français trouvera matière à préciser ses connaissances, toujours un peu superficielles et incertaines sur de tels sujets. Il apprendra à ne pas limiter son admiration aux deux ou trois auteurs qu'on relit toujours, et à en estimer d'autres qui, pour être moins célèbres, ne sont pas moins représentatifs de l'âme russe. Solides, nourries d'analyses nombreuses, ces notices ont encore l'avantage de gagner la sympathie sans la forcer : leur ton est aussi éloigné de l'éloge indiscret que de la froideur. Quelques notes sur l'histoire de la littérature russe servent d'avant-propos; cette psychologie générale aide à mieux comprendre chaque psychologie particulière. Le chapitre final traite des écrivains en vogue, et nous tient ainsi au courant de la production russe jusqu'à l'année 1910. C'est avec raison que M. Serge Persky a joint au texte le portrait de chaque auteur. Ce détail achève de faire d'un livre substantiel et sûr un livre coquettement présenté.

P. H.

De Panurge à Sancho Pança, par Émile Gebhart, Bloud, éditeur.

Recueil d'articles parus dans divers journaux : la plupart ont été donnés à la *République française*, de 1877 à 1881; quelques autres furent publiés dans ces dernières années par le *Gaulois* et le *Journal des Débats*.

De son vivant, Gebhart ne songea pas à réunir ces feuilles volantes.

On n'a pas, il est vrai, le droit d'en conclure qu'il n'en faisait nulle estime, et il y aurait de la mauvaise grâce à blâmer les éditeurs qui ont voulu, en en formant un volume, les préserver de l'oubli. Il me semble tout de même que, si Gebhart eût pu diriger cette publication, il n'y aurait pas admis certains morceaux qui, pour le fond, sont en retard sur les connaissances acquises et, pour la forme, paraissent un peu démodés. — A la *République française*, il signait *Atticus*. C'était à merveille dans une feuille dont le patron rêvait, disait-on, de fonder une république athénienne. Mais Gebhart connaissait son monde, et il se rendait compte qu'à vouloir être attique pour de bon il aurait provoqué des désabonnements. Pour la clientèle il écrivait donc des gentillesses comme celle-ci : parlant de Villon qui risqua d'être pendu : « A deux reprises pour le moins Villon faillit s'unir de la façon la plus intime à la potence elle-même », et, ailleurs, quand il est question des anciennes maîtresses du poète, devenues laides et vieilles : « Les entendez-vous ces dames aux camélias, nées avant la bataille d'Azincourt? » On pourrait citer d'autres traits du même genre; et, si le mauvais goût atteint rarement ce degré, il se fait toujours plus ou moins sentir dans le ton général.

Cela nous semble indiquer que Gebhart, qui eut tant de mérite, ne fut peut-être pas un journaliste excellent et que, s'il ne prit pas soin de colliger lui-même ses articles, c'est qu'il les jugeait sans complaisance.

Nos réserves ne signifient pas, au reste, que ce livre manque d'intérêt; tel qu'il est, on y peut trouver de quoi s'y instruire et s'y plaire, et, assurément, il passe le niveau de la production courante. Nous avons voulu simplement faire entendre que la réputation de Gebhart n'en peut pas être relevée.

M. Pellisson.

La Douceur de vivre, par Marcelle Tinayre, Calmann-Lévy, éditeur.

Voici un très joli roman, où il y a à peine une fable, à peine une étude de caractères, et dont on n'oserait vraiment dire qu'il s'y trouve une thèse. Qu'on en juge.

Marie Wallers, fille du célèbre archéologue Guillaume Wallers, a été mariée, toute jeune, au docteur André Laubespin. Très tôt, son mari l'a trompée et a affiché la maîtresse qu'il a prise : c'est qu'à son gré sa légitime épouse n'était pas assez femme et qu'il ne se sentait pas de goût pour le « sexe des anges ». Marie revient donc vivre avec ses parents : elle n'a pas demandé le divorce parce qu'elle est catholique fervente et elle console son chagrin en copiant, en miniature, sur parchemin, les fragments d'un évangéliaire. — Cependant, chez l'archéologue, fréquente un ingénieur, Claude Delannoy, qui fut le compagnon de la petite enfance de Marie : il aime la jeune femme, il le lui avoue; elle sent aussi pour lui de la tendresse; mais cette mystique prend peur de ce qu'il y a d'ardeur dans l'affection du jeune

homme et, prudente, se décide à accompagner son père dans un voyage d'étude qui doit le retenir plusieurs mois à Naples et Pompéi. Alors... alors, l'air de Naples, la vie de Naples, l'azur de la mer Tyrrhénienne, qui fut le miroir de Vénus, vont insensiblement transformer Marie; jour après jour, la glace de son ascétisme fondra au soleil du Midi. Après quelque temps passé dans ce beau pays, « la sève d'une seconde puberté gonflait les veines de Marie, la fatiguait parfois de ces migraines légères, de ces brusques palpitations qui marquent les jours orageux du printemps des jeunes filles ». Si bien que, lorsque, fort opportunément, le Dr Laubespin viendra à mourir d'une embolie, sa veuve se trouvera toute préparée à goûter avec celui qu'elle aime cette « douceur de vivre » que Naples lui a révélée et que son idéal mystique lui avait fait écarter jusqu'alors.

Tel est le sujet de ce livre : il s'y mêle, comme on pense, quelques épisodes, entre autres l'aventure de la belle Mme Van Coppenolle, une cousine de Marie, comme elle malheureuse en ménage, et qui, très complaisamment et très vite, se prête aux leçons de sagesse païenne que donnent le ciel et le peuple napolitains.

Puis ce sont des silhouettes amusantes : Angelion, le bellâtre exubérant, Salvatore, le sculpteur génial et doucement anarchiste, don Alessandro, curé campagnard, un saint joyeux; ce sont des conversations ingénieuses; ce sont surtout d'excellentes descriptions, où s'opposent la clarté pâle et diffuse du ciel des Flandres et l'éclat de la lumière qui dore le paysage napolitain. Ajoutez le charme d'un style à la couleur fine et légère, délicatement musical, et qu'anime une grâce intime à laquelle on se laisse prendre, même si l'on essaie de se mettre en garde contre elle.

N'est-ce pas assez? n'est-ce pas beaucoup? n'y a-t-il pas là de quoi faire oublier tout ce qui, d'ailleurs, peut manquer à cet aimable livre?

M. P.

Caillou et Tili, par Pierre Mille, Calmann-Lévy, éditeur.

Le genre de la chronique qui, sous le second Empire, fut si fort en faveur, a subi une assez longue éclipse. Mais voici que, depuis quelques années, il reparaît avec un nouvel éclat. M. Pierre Mille se place au premier rang entre les journalistes qui contribuent à lui rendre son lustre qu'on pouvait croire aboli.

Caillou et Tili, c'est un recueil de chroniques dans lesquelles M. Mille a réuni les observations qu'il a faites sur un petit garçon, dont il a su devenir le bon ami. Dans ces pages, Caillou se trouve toujours au premier plan; car Tili, sa sœur, ne se montre guère que pour faire contraste avec lui ou lui donner la réplique; et, en vérité, la chronique de Caillou ne le cède pas en intérêt — il s'en faut bien — à celle des héros de salon, de club ou de coulisses.

Ayant ainsi su choisir un sujet heureux, M. Mille l'a traité avec beaucoup de discrétion et de finesse. — La plupart de ceux qui

écrivent sur les enfants ont plus ou moins des préoccupations d'éducateurs; par là, leur observation, même lorsqu'elle reste parfaitement sincère, perd de sa spontanéité; inconsciemment ils lui font prendre la forme de leurs idées, de leurs systèmes. Avec l'ami de Caillou on n'a rien à craindre de pareil : toute visée pédagogique lui demeure étrangère; quand il observe les enfants, ce n'est pas une étude qu'il poursuit, c'est un plaisir qu'il se donne : « Il me semble, dit-il, quand je suis avec eux, explorer un grand pays sauvage et frais, où nul péril ne m'attend, où je trouverai des paysages simples et nobles, des coins d'ombre délicieux d'où je verrai beacoup de choses, au loin, dans la lumière ».

Cela n'empêche pas, d'ailleurs, que, dans ce petit livre, on puisse trouver plus d'une remarque qui a du prix et de la portée. Qui n'approuverait M. Pierre Mille, quand il se plaint « des grandes personnes qui croient que les enfants ont été mis au monde pour les amuser », qui se font un jeu de tromper leur confiance, qui abusent, pour se divertir, de leur ignorance ou de leur naïveté? « Si vous voulez bien y réfléchir une minute, dit M. Pierre Mille, c'est là de l'immoralité. » Et comme il a raison! — Je note encore ce passage qui me paraît d'une pénétrante justesse : « On se figure que chez les fils et les filles des hommes, jusqu'à la fin de leur croissance, tout grandit d'un progrès uniforme et régulier. C'est avoir bien mal observé; nos yeux et nos oreilles, par exemple, ne changent plus guère dès les premières années. Pareillement, peut-être, notre capacité d'affection; elle est entière dès l'origine et ne fait plus que mouvoir plus tard un appareil plus vaste, un humain plus engourdi. » Et ainsi ce volume, si peu pédagogique d'intention, de ton et d'allure, ne laisse pas de donner aux pédagogues d'utiles suggestions.

Nous ne saurions cacher que, tout en goûtant ces pages, le plus souvent gracieuses et naturelles, nous y surprenons pourtant quelque trace d'apprêt. L'auteur ne s'est pas défendu d'arranger un peu les « mots » de Caillou. Mais, après tout, on trouvera cela véniel, si l'on considère que la chronique, comme tous les genres, a ses lois et qu'en vertu d'une de ces lois elle ne saurait se passer de *mots de la fin.*

M. P.

❦

Trois petites bêtes, par Mme Hubert Bourgin, Delagrave, éditeur.

Gigola, la fourmi, Cendrette, la moinette, Ratine, la rate noire, n'ont pas de merveilleuses aventures. Je ne sais si Mme Bourgin est ennemie du merveilleux; le fait est qu'elle semble s'en défier, puisqu'elle se fait scrupule de prêter le langage humain à ses personnages. N'importe : s'il n'arrive à Gigola, Cendrette et Ratine que ce qui peut arriver aux « petites bêtes » de leur sorte, on s'intéresse pourtant à elles; car Mme Bourgin sait conter avec une bonne grâce et une simplicité faites pour plaire. — M. Lanson, qui a écrit une préface pour cette agréable plaquette, a dit quelles saines leçons sortent de ces

trois contes qui « sont moraux efficacement en ce qu'ils ne moralisent pas ».

M. P.

Comment raconter des histoires à nos enfants, par Miss Sara Cone Bryant. Ouvrage traduit de l'anglais par Mme Élisée Escande, Nathan, éditeur.

Miss Sara Cone Bryant, qui enseigne dans les écoles de New York, a éprouvé que l'on agit bien plus sûrement et bien plus vivement sur les jeunes esprits lorsque l'on conte que lorsqu'on lit ou que l'on professe. Elle voudrait faire partager à d'autres son opinion sur ce point et rendre son expérience profitable à tous. De là ce petit livre qui pourrait s'intituler : l'*Art de conter* ou, plutôt, l'*Art de dire les contes*. On y trouve quantité de remarques justes et sensées, des conseils qui peuvent être utiles dans la pratique, mais sur la nouveauté desquels l'auteur aurait tort de se faire illusion. — La seconde partie du volume contient un choix d'histoires à raconter qui, pour la plupart, sont d'origine anglo-saxonne. Enfin Mme Élisée Escande, qui a traduit l'ouvrage de Miss Cone Bryant, l'a fait suivre d'une liste bibliographique des ouvrages qui contiennent des récits intéressants et faciles à adapter. A n'en pas douter, c'est là un livre propre à rendre des services aux maîtresses des écoles maternelles et des classes enfantines.

M. P.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,

Louis Chuit.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

Nlle série. Tome LX. Nº 4 15 Avril.

REVUE

Pédagogique

Les « Boy Scouts ».

Le voyageur français qui séjourne en Angleterre rencontre quelquefois sur son chemin de jeunes garçons étrangement équipés : grand feutre, à la Boër; blouse couleur kaki; courte culotte, qui laisse le genou découvert; bas de laine et gros souliers. A la main, un bâton. — Il a vu passer leur troupe, précédée d'une musique plus sonore qu'harmonieuse, dans les rues affairées de Londres, le samedi après midi. — S'il a franchi les murs de la cité, et fait connaissance avec la campagne anglaise, il les a rencontrés de nouveau : tantôt il en a découvert un qui était perché sur un arbre, en sentinelle; tantôt ils étaient cinq ou six, occupés à dresser une hutte au bord d'un champ. — Les journaux lui ont révélé de multiples prouesses, accomplies par les « boy scouts », — car c'est ainsi qu'on les appelle, « les petits éclaireurs », « les petits explorateurs »; — par exemple, l'arrestation d'un malfaiteur, qui, son coup fait, s'était réfugié dans la forêt, et s'y tenait pour imprenable. — Il entend raconter que des enfants de douze ans, chargés de porter un message d'une ville à l'autre, sont partis sans argent, ont gagné leur vie le long du chemin, ont marché avec une surprenante

célérité malgré la fatigue, et ont gardé un silence absolu sur leur mission, durât-elle plusieurs semaines, jusqu'au moment où ils l'ont accomplie. On rappelle au voyageur, dont la curiosité ne laisse pas d'être piquée par de tels récits, que le 4 juillet de l'an dernier, le nouveau roi a passé en revue trente mille boys, assemblés à Windsor : ce fut la consécration officielle de leur existence. Aussi bien ne détestent-ils pas les manifestations collectives qui leur permettent de s'affirmer : tout récemment encore, en septembre, au moment où leur chef fut nommé gouverneur de l'Égypte, ils se réunirent pour célébrer son départ par de longs cris d'adieu.

Quelle est donc cette institution, née d'hier, et qui a pris si vite un si prodigieux développement? Quel esprit l'anime? — M. Paul Vuibert, dans une très intéressante brochure[1], nous l'explique à merveille. Profitons des renseignements, voire des enseignements qu'il nous donne : ils valent la peine d'être retenus.

*
* *

Le problème est celui-ci : comment, dans une société qui perd le sens de l'effort parce qu'elle est civilisée à l'excès, rendre aux hommes de demain le goût de l'action? Évidemment, ce ne sont pas les plaintes sur la corruption des temps modernes, ni les discours moralisateurs prêchés dans le désert, qui peuvent donner aux générations nouvelles l'habitude des initiatives et le culte des énergies. Il faut quelque chose de pratique, de séduisant aussi, qui sollicite l'âme des petits comme fait un jeu. « De là tout le système. Le *scouting* est l'imitation dans les pays civilisés de la vie et des procédés des *frontersmen* en pays sauvage. Les Boy Scouts sauront camper en forêt, construire des abris et des huttes, faire leur feu, cuire leur nourriture, s'orienter par les étoiles, suivre les pistes des animaux. Ils apprendront à voir, à observer, à trouver par eux-mêmes, à se servir de leurs doigts. Insensiblement, et par les chemins les plus attrayants, ils seront conduits à développer en eux les éléments essentiels de

1. Paul Vuibert, *Les Boy Scouts*. Paris, librairie Vuibert, 1911, 24 p. in-8.

la personnalité. La vie au grand air, une hygiène attentive, des jeux et des exercices choisis, quelques travaux manuels, leur procureront la forme physique utile; ils auront la vigueur, la souplesse, l'endurance : ils seront *prêts* de ce côté-là [1]... »

Ecartons donc le souvenir de nos bataillons scolaires, qui pourrait fausser notre conception : entre les soldats imberbes qui faisaient mollement l'exercice sur nos esplanades, et les troupes délurées des petits Anglais, il n'y a guère d'analogie. Sans doute, en temps de guerre, les boys scouts seraient appelés à rendre de grands services. Sans doute, on leur apprend quelques évolutions, les mouvements indispensables pour se présenter sans désordre, lorsqu'ils se trouvent réunis. Mais ce n'est pas une institution militaire que la leur; c'est une école de *débrouillage*, pourrait-on dire, si le mot n'avait pas une allure fâcheusement vulgaire. Savoir se tirer d'affaire, dans tous les cas qui se présentent, sans compter sur un chef qui joue le rôle de l'ange gardien, sans craindre d'engager sa propre responsabilité, voilà l'idéal. Si on l'atteint, on fournira peut-être à la patrie d'excellents soldats : mais à coup sûr, on lui fournira des hommes.

La première condition à remplir, c'est de favoriser la vie physique de l'enfant. Il ne se hissera plus sur des barres fixes que par exception; il ne s'accrochera plus à des anneaux, dans la poussière des gymnases. Le gymnase où son corps deviendra plus robuste et plus souple, ce sera les routes, les champs, les prairies; la forêt aussi, la forêt profonde, dont les branches égratignent les maladroits, dont les ombres effrayent les timides, mais qui procure la joie du triomphe aux habiles et aux forts. Il ne perdra jamais le contact avec la réalité, ne perdant jamais le contact avec la nature. Et en même temps, son activité sera sollicitée sans cesse. Pour aller au but qu'on lui aura désigné, c'est lui-même qui devra choisir sa route. Pour manger, l'heure du repas venue, c'est lui-même qui devra faire la cuisine. Quelquefois, pour dormir, c'est lui-même qui devra dresser sa tente, sous les étoiles.

On est frappé de voir combien l'organisation est à la fois simple et ingénieuse. Elle est extrêmement simple : elle ne

1. Page 7.

comporte ni cotisations, ni comptabilité, chaque groupe devant se suffire à lui-même. Ce principe, si rare qu'on n'en connaît guère d'autres exemples, supprime dès l'abord une foule de complications. Il ne va pas sans donner quelque peine aux boys, qui doivent s'ingénier à gagner l'argent nécessaire à leur budget : mais c'est un mérite de plus. A la base, la patrouille, formée par la réunion de six ou huit enfants; ensuite la troupe, qui comprend trois ou quatre patrouilles, et qui est commandée par un scoutmaster : voilà pour les forces actives. Pour les forces administratives, des associations locales, dans tout centre d'action un peu important; des conseils de comté; un conseil directeur, présidé par le chef Scout : c'est tout.

L'ingéniosité consiste dans la gradation de l'effort qui est demandé aux boys, pour passer d'un degré à l'autre de la hiérarchie. Cette activité qu'on veut développer en eux est sans cesse entretenue, sans cesse excitée pour de nouvelles conquêtes. Il y a des choses qu'il faut connaître avant d'être admis : l'art de faire des nœuds, par exemple; ou l'art de saluer. Lorsqu'on est admis, ce sont de nouvelles connaissances à acquérir, singulièrement plus difficiles. « Le stage de *tenderfoot* dure un mois. Le programme de ce mois est chargé : un scout, même de deuxième classe, a tant de choses à connaître! Il doit savoir administrer les premiers soins à un blessé et faire un bandage, ranimer un noyé, improviser un brancard. Il doit avoir une certaine habileté dans l'art des signaux à bras et dans la pratique du télégraphe Morse. On lui demande un pouvoir d'observation un peu aiguisé, et on lui fait subir sur ce point une des deux épreuves suivantes : à la campagne, suivre une trace sur une longueur d'un demi-mille en vingt-cinq minutes au plus; à la ville, regarder soigneusement quatre vitrines de magasins pendant une minute chacune, puis décrire d'une façon satisfaisante le contenu de l'une d'elles. Le *tenderfoot* apprend à allumer un feu en plein air, un feu qu'il a préparé lui-même, sans se servir de plus de deux allumettes; à aller « au pas scout », c'est-à-dire à couvrir un mille en douze minutes en marchant et en courant cinquante yards alternativement; à faire cuire un quart de viande et deux pommes de terre sans autres ustensiles de cuisine que la gamelle réglementaire... »

Au bout d'un mois, si l'on sait tout cela, on devient scout de seconde classe : mais comment n'aspirerait-on pas à la première? Il faut se préparer à subir alors d'autres épreuves. « Le scout de première classe sait nager. Il peut expédier ou recevoir un message du télégraphe Morse ou du sémaphore à bras à la vitesse de seize lettres à la minute. Il connaît d'une façon précise les actes qu'il aurait à accomplir en cas d'accident, de sinistre, de panique, au milieu d'une foule qui perd la tête, lorsque tout le monde reste inerte, plus par ignorance que par lâcheté : qu'il s'agisse d'un incendie, d'un cheval emballé, d'un homme qui se noie, il ne sera jamais pris au dépourvu. Il sait faire la soupe et quelques plats simples, dépouiller et faire cuire un lapin, plumer et rôtir un oiseau. Il est capable de lire correctement une carte, de dessiner un plan intelligible, d'indiquer sur-le-champ sans boussole n'importe quelle direction, d'abattre un arbre, d'équarrir proprement une pièce de bois, d'évaluer une distance, une aire, une hauteur, la force numérique d'un groupe, avec une erreur inférieure à 25 p. 100. Il a enfin amené une recrue, instruite par ses soins, de tout ce qui est requis d'un *tenderfoot*. »

Après avoir tant appris, le scout pourrait avoir le droit de se reposer. Au contraire : voici seulement le plus intéressant qui arrive, puisque nous voyons d'une façon frappante comment on passe de ces activités puériles aux activités pratiques de la vie : « Un titre entre tous honorable et convoité est celui de Scout du Roi. Il est décerné à tout scout de première classe qui a acquis, après examens en due forme, le titre de guide, et trois des titres suivants : ambulancier, clairon, cycliste, tireur, marin, sémaphoriste; à chacun de ces titres est attaché un insigne spécial, cousu sur la manche; et l'insigne de scout du roi se porte au-dessus des quatre insignes particuliers. En dehors des examens qui conduisent au scoutat du roi, il existe un grand nombre d'examens analogues, mais ouverts aussi aux scouts de deuxième classe, auxquels correspondent des insignes de capacité professionnelle. Les scouts apprennent ainsi à leurs moments de loisir, et avec autant de plaisir qu'ils apprendraient à jouer au cricket, les rudiments de la menuiserie, du bûcheronnage, du charronnage, de la cordonnerie, du jardinage, etc.; ils mettent autant d'orgueil à porter ces insignes de capacité que les écoliers à porter leurs

couleurs sportives. Ce métier qui, pour le moment, n'est qu'un amusement, un passe-temps, pourra devenir un jour leur métier. L'insigne professionnel scout possède déjà une valeur aux yeux des patrons et aide les jeunes gens à se placer. Il existe à l'heure actuelle quarante et une matières pour lesquelles on délivre des insignes de capacité. Les enfants se montrent très empressés : 94 000 insignes ont été décernés en 1910, et 43 500 dans le premier semestre de 1911[1]. »

Ainsi, de douze à dix-huit ans, aussi longtemps que le scout reste enrôlé sous le drapeau de sa patrouille, il doit agir s'il ne veut déchoir aux yeux de ses camarades et à ses propres yeux. On part le dimanche, de bonne heure ; on joue à des jeux qui sont les divertissements éternels de l'enfance, mais qu'on a rajeunis pour la circonstance : non pas au cache-cache, mais à la poursuite ; non pas au classique « brigands et gendarmes », mais au porteur de dépêches. On part en exploration, après s'être orienté ; on ne se contente pas de battre la campagne : on en observe tous les détails, minutieusement. Si le temps est trop mauvais, on se réunit dans le local de l'association ; on fait un peu de gymnastique suédoise ; et puis on travaille, chacun à sa spécialité. On est donc toujours actif, d'une activité plaisante, séduisante, qui n'est jamais imposée par le dehors, qui est tou-

1. P. 13-15. Voyez aussi p. 18-19 : « S'il y a de nos jours une multitude d'inemployés, c'est qu'ils sont inemployables. Les enfants qui, à douze ou treize ans, acceptent une de ces innombrables occupations faciles et immédiatement rétribuées que l'industrie moderne a multipliées (commis de livraison, porteur de journaux, chasseur), s'engagent dans une impasse : à dix-huit ou dix-neuf ans, ils ne pourront se contenter d'un salaire d'enfant, mais il sera trop tard pour faire autre chose; ils iront donc à la dérive, d'un emploi quelconque mal payé à un autre emploi qui ne vaudra pas mieux. Et pourtant, ce n'est pas le travail qui manque dans la métropole ou aux colonies. Le tout est de savoir travailler. Déjà le système des insignes de capacité professionnelle encourage les enfants dans cette voie. Depuis la fin de 1910, des cours spéciaux pour boy scouts ont été organisés dans plusieurs des écoles techniques de Londres, après entente avec '*Education Department*; et l'on se préoccupe d'étendre cette manière de faire à d'autres grandes villes. Des bureaux de placement, qui travaillent e concert avec le *Board of Trades,* fonctionnent dans plusieurs centres. Enfin, un grand projet est à l'étude : un vaste domaine a été mis à la disposition du chef scout pour y installer une école scout d'agriculture indigène et coloniale; et, quand les fonds d'aménagement auront été recueillis, on travaillera à organiser au Canada une école d'application. »

Voilà un remède inattendu à la crise de l'apprentissage.

jours en harmonie avec les goûts de l'enfant, qui adoucit l'effort par le jeu.

Ce n'est pas — est-il besoin de le dire? — que tout se passe toujours parfaitement. Les sceptiques sourient de voir tant de petits Anglais pacifiques marcher belliqueusement sur le sentier de la guerre, à la façon des Iroquois ou des Sioux. Chaque patrouille portant le nom d'un animal, et choisissant le cri de cet animal comme moyen de ralliement, les sceptiques sourient encore, lorsqu'ils entendent les Taureaux mugir et les Cerfs bramer. Ces mystérieux signes de reconnaissance que les boys marquent sur les murs, et que tout le monde connaît, leur semblent rejoindre les histoires de Conan Doyle. Il y a peut-être là trop de panache, un peu de « pose », comme nous dirions. M. Paul Vuibert nous rapporte avec une nuance d'ironie bienveillante, le chant de guerre qui accompagne les jeux, les marches ou les meetings. Nous ne voudrions pas en priver nos lecteurs :

Leader. — En gonyâma-gonyâma.
Chœur. — Invooboo.
Yah bô! Yah bô!
Invooboo.

Ce qui veut dire :

Leader. — Il est un lion.
Le chœur. — Non, il est mieux que cela, il est un hippopotame. »

La danse guerrière a bien aussi son mérite : « Dans la danse guerrière, le cercle des scouts, tantôt s'élargissant, tantôt se resserrant, marquant le pas ou tournoyant, bondissant ou accroupi, suit, aux accents de l'Engonyâma, tous les mouvements du chef, qui, au centre, mime les phases d'un combat avec un buffle sauvage, depuis l'instant où il a trouvé sa trace jusqu'à l'instant où il le tue; et pendant ce temps le chant, d'abord bas, lent, mystérieux, devient vif, menaçant, terrible, rugissant. » A vrai dire, il manque le buffle sauvage : les choses se passeraient sans doute tout différemment.

Mais quoi? Ce n'est pas avec l'esprit pur qu'on conduit les hommes : à plus forte raison les enfants. Bien des gestes de notre société civilisée ne nous paraissent moins ridicules que parce

qu'ils nous sont plus habituels. Soyez sûrs que les scouts aimeraient moins leur métier, s'il ne leur fournissait l'occasion de hurler de temps en temps. Fanions, signes de reconnaissance ou de ralliement, uniformes, tout cela est nécessaire, tout cela est humain. Un homme d'esprit soutenait un jour que pour ressusciter le vieux jeux de barres, et lui donner une vogue égale à celle de tous les sports modernes, il suffirait d'habiller les deux camps de couleurs différentes, l'un rouge et l'autre vert.

*
* *

L'activité étant le premier caractère de l'institution, la moralité est le second.

On pourrait la signaler déjà dans cet effort sur soi-même, qui secoue les indolences. Il ne s'agit pas d'être paresseux, quand on a l'honneur d'être scout! Il faut braver la fatigue, et, si on la sent, faire comme si on ne la sentait pas. Que dirait-on d'un scout avec un parapluie? Il faut savoir supporter la pluie, quand vient l'averse; et quand il gèle, s'endurcir au froid. Le souci du « confortable », si cher au cœur anglais, si près quelquefois de tourner à la manie, est mis là à de rudes épreuves; c'est autant de gagné sur l'égoïsme.

La moralité réside surtout dans l'abnégation qu'on demande aux enfants. Il est vrai qu'on développe leur personnalité, mais toujours dans un groupe et pour un groupe. Ils appartiennent à la petite collectivité qui a bien voulu les recevoir, le jour où ils ont sollicité eux-mêmes d'être accueillis; et aussi à la grande collectivité de tous les scouts, ceux de la Grande-Bretagne et ceux des colonies, soumis aux mêmes lois, poursuivant les mêmes desseins. On ne peut pas concevoir un scout isolé, pas plus qu'un joueur de foot-ball qui prétendrait pratiquer le jeu tout seul, sans son équipe. Il faut qu'il rende des services à son camp : c'est sa raison d'exister. Si son chef lui donne une mission à remplir, ce n'est pas son affaire de la discuter : il lui appartient seulement de trouver la façon de l'accomplir le mieux possible, les initiatives privées se rapportant à l'intérêt de toute la patrouille ou de toute la troupe. Que le rôle qu'il doit tenir soit humble ou reluisant, peu importe; il suffit que les résultats

d'ensemble soient bons. Il n'est pas un individu parmi des individus : il se sent un être social. Et de même qu'il passait tout à l'heure, presque sans s'en apercevoir, du jeu au métier, de même, quand il fera partie de la société véritable, il se trouvera prêt aux sacrifices qu'exige le bien commun.

Il y a plus. C'est peut-être employer des termes trop pompeux que de faire intervenir la morale de l'honneur à propos d'enfants qui jouent; c'est peut-être « prendre la paille des mots pour le grain des choses », que de parler ici d'une loi altruiste. Ecoutez pourtant le serment que le jeune boy doit prononcer, devant ses camarades et devant ses chefs, le jour de sa réception :

« Je promets sur mon honneur que je ferai tout mon possible pour remplir mon devoir envers Dieu et envers le roi, pour aider autrui, pour obéir à la loi scout ».

Et cette loi scout, en quoi consiste-t-elle? En dix commandements, que le boy doit savoir par cœur avant toute chose :

1. La parole d'un scout est sacrée.
2. Un scout est loyal.
3. Le devoir d'un scout est de se rendre utile et d'aider autrui.
4. Un scout est l'ami de tout le monde, et le frère de tout autre scout.
5. Un scout est courtois.
6. Un scout est l'ami des animaux.
7. Un scout sait obéir.
8. Un scout sourit et siffle.
9. Un scout est économe.
10. Un scout est pur en pensées, en paroles et en actes.

Il semble bien qu'il y ait là, sous cette forme simple, toute une morale pratique à l'usage des enfants; et qu'après tout, on n'exagère pas, en vérité, quand on parle d'honneur et d'altruisme. Les faits même montrent la valeur éducative de telles règles. « Un scout se distingue des autres enfants en ce qu'il se soucie d'autrui, en ce qu'il est empressé à faire plaisir, à rendre service, à secourir ceux qui sont en danger ou blessés. Il est tenu, de par le commentaire pratique de la loi scout donnée par le chef scout, de « faire tout son possible pour accomplir une bonne action chaque jour. » Edicter une semblable obligation pouvait paraître bien téméraire : or il se trouve que cette règle de la

bonne action quotidienne est observée par les Boy Scouts d'une façon très générale; et ils s'en acquittent avec une ardeur qui dépasse toutes les espérances. « Il y a là des histoires charmantes, touchantes ou héroïques. Le plus souvent, la bonne action est toute prosaïque et ne vaut pas la peine d'être racontée; elle se fait dans l'ombre et demeure inconnue. Celui-ci se lèvera un peu plus tôt que d'habitude pour aider sa mère; cet autre fendra tous les matins le bois d'une vieille voisine; celui-là, rentrant le soir à la maison sans avoir pu placer sa bonne action, revêtira son uniforme scout et paradera devant son petit frère pour l'amuser[1]. »

C'est affaire de psychologie. Je me rappelle une mère de famille qui faisait elle-même l'éducation de ses enfants, et qui les privait de leur page d'écriture quand ils n'avaient pas été sages, ou de leur exercice quotidien de lecture. Les enfants subissaient ce châtiment avec une douleur presque égale à celle qu'ils auraient éprouvée, si on les avait mis au coin ou condamnés au pain sec. Que des boys de douze ans se laissent persuader par des camarades expérimentés qu'il est fort beau d'aller tirer les sonnettes des portes, le soir : c'est à tirer les sonnettes qu'ils mettront leur point d'honneur. Qu'on arrive à leur persuader au contraire qu'il est glorieux pour un jeune homme d'aider un vieillard à porter un paquet trop lourd, d'épargner une fatigue à ses parents, de saisir chaque occasion qui se présente de rendre service à ses semblables : ils se feront à cette seconde idée aussi aisément qu'à la première, toujours par point d'honneur. Cette chaude imagination de l'enfance, prête à s'exalter pour le bien ou pour le mal, peut les transformer en chevaliers errants, partant à travers le vaste monde en quête de dévouements et d'héroïsmes, aussi bien qu'en petits coquins, prêts à toutes les polissonneries. Leur personnalité naissante, impatiente de se manifester, est heureuse quand elle agit, surtout quand elle agit en dehors des habitudes reçues, en marge de l'existence coutumière, à côté des règles générales, avec des allures d'indépendance et même de paradoxe. La valeur morale du Scouting consiste à leur laisser ce grain de « don-quichottisme », et à l'utiliser.

1. Page 11.

Au lieu de réfréner cette tendance spontanée de leur nature, on lui fournit une noble matière sur laquelle elle pourra s'exercer. Au lieu de prêcher aux petits la vertu maussade et raisonnable de l'homme parfait, on tolère la vertu pittoresque, on l'encourage et on la perfectionne. Heureuses les belles âmes, qui sont capables de faire le bien pour le bien ! Mais elles sont rares. Permettons qu'on fasse aussi le bien parce qu'il est amusant.

Pour être scout de deuxième classe, il faut savoir marcher, et courir, et allumer le feu ; mais il faut avoir aussi six pence à la caisse d'épargne. Ne sourions pas : l'institution n'est pas faite pour ceux qui considèrent que six pence est une somme méprisable ; c'est une somme énorme, pour tel petit paysan qui n'a pas souvent l'occasion de voir de l'argent, pour tel petit citadin qui traîne sur le pavé de Londres et ne voit d'argent que chez les autres. — Pour être scout de première classe, il faut savoir équarrir une pièce de bois, lire une carte, apprécier une distance : mais il faut avoir aussi un schelling à la caisse d'épargne. Si ce n'est pas le commencement de la fortune, c'est au moins le commencement de la prévoyance. — Il est beau de porter sur sa manche des insignes de capacité professionnelle ; mais il existe un insigne plus envié, plus précieux et plus rare : la croix de bronze, pour récompenser le scout qui « a fait preuve d'un héroïsme spécial, a couru des risques extraordinaires en portant secours ». On pourrait craindre, à ce dernier trait, l'orgueil de la vertu, qui en effet est assez insupportable en soi. Mais il est difficile de nier qu'il soit préférable à l'orgueil du mal.

*
* *

L'étrange chemin que suivent parfois les idées ! Celle-ci est née chez les sauvages. Au pays des Zoulous, « quand un adolescent désire compter pour un homme, il ne fait pas comme les gens civilisés, qui se mettent à fumer des cigarettes ; il doit faire voir ce dont il est capable. Il est déshabillé, passé au blanc sur tout le corps, muni d'un bouclier et d'une sagaie, conduit hors du village, puis invité à se tirer d'affaire par ses propres moyens, jusqu'à ce que sa couche de peinture ait disparu. Ceci demande

un mois ou deux. En attendant, il doit veiller à ne pas se montrer, car s'il est aperçu, il est tué; il a à se défendre des bêtes sauvages, à se procurer sa nourriture, avec sa lance ou avec des pièges, à se vêtir, à s'abriter, à faire son feu. Lorsque la peinture est partie, il peut rentrer, s'il est encore en vie. Il est alors accueilli avec de grandes marques d'allégresse et reçu au nombre des guerriers : il a prouvé qu'il savait se suffire à lui-même ».

Ainsi s'exprime dans le *Manuel des Boy Scouts*, aujourd'hui répandu à plus de deux cent mille exemplaires, le général Baden Powell, grand chef scout et fondateur. Il ne songea pas à enduire de peinture ses jeunes compatriotes. Mais il voulut développer en eux les qualités d'initiative lorsque les Boërs lui eurent fait voir combien elles étaient précieuses, pendant la guerre du Transval : dure épreuve! Il lui parut qu'il était urgent de rendre à la race cette vigueur et cette énergie qui avaient toujours été dans ses attributs; qu'il n'était pas difficile de les retrouver, peut-être, toutes prêtes à surgir encore; et que les moyens les plus simples étaient les meilleurs.

Ce fut ainsi que l'idée primitive arriva dans la vieille Angleterre, où elle se chargea de moralité. Prospèrera-t-elle chez nous? Les *Éclaireurs de France* connaîtront-ils la même fortune que leurs camarades aux blouses kaki? Ou bien resterons-nous étrangers à ce que M. Paul Vuibert ne craint pas d'appeler le fait le plus marquant de la deuxième décade du vingtième siècle, dans l'histoire morale de l'humanité?

Je sais bien que les circonstances ne sont pas les mêmes; que nous avons ici le service militaire obligatoire, inconnu là-bas; et que si l'armée moderne continue l'évolution commencée, nous posséderons bientôt une manière de *Scouting* tout institué, qui rendrait l'autre moins utile. Déja nos sociétés de préparation militaire, qui fourmillent, offrent au moins quelques traits de rapprochement avec les boy scouts. Je sais bien aussi que depuis quelques années, on a beaucoup travaillé pour le développement physique de nos jeunes gens. Cette race de petits vieillards pâles, qui promenaient dans les cours des écoles et des lycées leur gravité et leur tristesse, tend à disparaître heureusement. Nous pouvons espérer que la génération qui vient ne sera plus voûtée; elle ne méprisera plus les exercices qui rendent

le corps agile et vigoureux; elle n'estimera plus qu'il est indispensable d'être paralysé pour penser bien. Elle aimera le grand air et les libres horizons; et, pour voir si quelque oiseau humain n'y passera pas, elle regardera volontiers vers le ciel.

Mais il reste beaucoup à faire. Dira-t-on que l'esprit d'initiative se trouve suffisamment réveillé chez nous, pour qu'il ne soit plus nécessaire de l'encourager? Dira-t-on que le goût de l'effort résiste assez à l'envahissement du bien-être? Dira-t-on que dans les sports même que nous commençons à pratiquer, nous montrons le sens de la discipline? Ne restons-nous pas, au contraire, suivant l'expression technique, trop personnels? Chacun de nos jeunes champions ne cherche-t-il pas à briller pour son propre compte, plutôt qu'il ne poursuit le triomphe de la collectivité? A ces sports, si éducatifs qu'on veuille les supposer, le contact permanent, le contact unique avec la nature n'est-il pas préférable? Et encore : faut-il que nos jeunes bourgeois attendent l'obligation imposée par la loi, pour apprendre à tirer parti de leur propre personne; ou ne vaut-il pas mieux commencer de meilleure heure, et sans but intéressé — dès douze ans? Et surtout : notre moralité est-elle assez élevée, pour qu'on se sente le droit de négliger quelque occasion que ce soit de la cultiver?

Si tout cela est vrai; s'il est vrai qu'en matière de progrès à réaliser, c'est profiter beaucoup que de gagner un peu — souhaitons que l'exemple donné par la civilisation primitive à notre civilisation fatiguée soit suivi en France, s'accommode aux qualités et aux néccessités de notre race, et nous serve.

PAUL HAZARD.

Le Devoir militaire[1].

... Le devoir militaire est défini par la loi mais il dépasse cette définition, cependant, comme l'idée dépasse le symbole qui la matérialise, comme le sentiment dépasse la raison.

La loi énonce le devoir d'une façon impérative, elle est en outre coercitive; elle a pour but de contraindre et dispose d'un appareil de tribunaux et de police pour réduire les insoumis ou les révoltés; car vous le savez, si la force sans la justice est arbitraire la justice ou la loi sans la force n'existe guère que de nom. Mais songeons que le devoir est une notion morale qui se développe par l'éducation comme par le raisonnement. Tous les citoyens, — et c'est là que vous devez viser, à présent que les religions n'exercent plus leur influence comme autrefois, — doivent devenir de plus en plus conscients de leurs devoirs et volontairement obéissants à la loi. Ainsi pourra être diminué l'appareil de contrainte (tribunaux, gendarmes) et l'énergie qui se dépensait ainsi pourra être employée plus utilement ailleurs.

La loi édicte que tout citoyen français doit le service militaire de 20 à 45 ans, mais la conscience morale et l'amour patriotique nous dictent que nous devons toujours, suivant nos moyens, défendre notre patrie au moment du danger et que nous devons nous y préparer.

Rappelez-vous la grandiose proclamation de la Convention décrétant en 1793 la levée en masse, envoyant les jeunes gens à l'armée, les hommes mariés dans les arsenaux, les femmes dans les hôpitaux et les vieillards sur la place publique pour exciter le courage des combattants, prêcher la haine des rois et l'amour de la République.

Défendre notre patrie ce n'est pas seulement faire la guerre à l'armée; on peut participer à la guerre de différentes façons, suivant ses moyens, — et pouvoir, en morale, c'est devoir.

1. Conférence faite à l'École normale d'instituteurs de l'Aveyron.

La guerre, à laquelle nous pouvons être appelés d'un jour à l'autre, il faut bien se le dire, ne sera pas une guerre de conquête mise au service d'une ambition. Ce sera une guerre de défense, défense de nos intérêts matériels, défense aussi de nos aspirations et de nos sentiments élevés symbolisés dans cet idéal : « la Patrie française ».

Je ne sais si votre jeunesse a été séduite par les grandes idées d'humanitarisme, de paix universelle; certes tout esprit élevé ne peut que souhaiter l'avènement d'une humanité meilleure et plus fraternelle et que se réjouir des indices précurseurs peut-être de cet âge d'or, tels que la fondation du tribunal d'arbitrage de la Haye, mais que ces rêves séduisants ne nous empêchent point de considérer attentivement et de sang-froid l'état actuel des choses et des idées. N'oublions pas que, comme au temps de la Convention, la République française a pour voisins des Empires puissants qui arment sans cesse et qui entretiennent chez eux des idées belliqueuses. Soyons convaincus que, de longtemps encore, si nous voulons la paix, il nous sera nécessaire de nous préparer fortement à la guerre et cela dès l'enfance, dès que nous avons l'âge de raison, tel est le premier de nos devoirs militaires. Et c'est à vous, instituteurs de demain, qu'incombe en grande partie la tâche de montrer aux jeunes générations cette importante nécessité. Les impressions d'enfance sont les plus vivaces; elles s'impriment mieux dans les cerveaux surtout si ceux qui les font naître sont les êtres que l'enfant chérit ou respecte, ses parents ou ses maîtres. Élevez donc nos jeunes générations dans cet esprit de réalisme plutôt que de rêverie où l'homme, plus tard, en face de l'imprévu de la vie et du rude devoir militaire, ne mollira pas. « Un homme averti en vaut deux. »

Pendant les deux années du service actif que chaque citoyen passe à la caserne les officiers s'attachent à faire son éducation militaire. Mais quelle que soit leur bonne volonté, cette action éducative ne pourrait s'exercer utilement si elle ne pouvait s'appuyer sur des bases solides : les convictions acquises à l'école primaire et dans la famille, convictions entretenues dans les œuvres post-scolaires et dans les sociétés de préparation militaire.

Votre concours n'est pas seulement précieux, important pour

la formation de notre armée nationale. Il est indispensable. Je n'en vois pas de meilleure preuve que la pensée qui a institué cette conférence et celles qui suivront. Le gouvernement envoie des officiers vous dire ce que l'armée attend de vous. — Il y a quelques années, des hommes bien inspirés ont pensé qu'il serait utile de profiter du séjour des citoyens à la caserne pour perfectionner leur instruction et les faire bénéficier, par des cours ou des conférences, des progrès de la science. Cette pensée excellente a été parfois exagérée et mal comprise, et on a vu des casernes transformées en vastes écoles où l'on enseignait tout le cycle des connaissances humaines. Les soldats tiraient-ils grand profit de cet enseignement intensif? L'instruction et l'éducation militaire n'en souffraient-elles pas?

On a reconnu, je crois, qu'on avait commis une erreur par excès; aussi je ne voudrais pas que vous m'accusiez de commettre ici une erreur analogue. Je ne vous conseille pas de vous transformer en sergents instructeurs, mais simplement de faire œuvre d'éducateurs, de nous préparer des citoyens conscients de leur devoir militaire, et dont vous aurez fortifié la santé physique par l'enseignement de la gymnastique.

Développez chez eux les germes des vertus militaires dont j'aurai à vous parler en détail. Quand vos enfants auront quitté votre école, ne les perdez pas de vue, intéressez-les à vos cours post-scolaires, organisez des conférences morales, engagez-les à s'affilier aux sociétés de préparation militaire où ils apprendront la marche, le tir et où déjà ils reconnaîtront la nécessité de la discipline.

Dites-leur que c'est déjà pour eux le devoir militaire comme plus tard, quand ils seront libérés complètement du service, quand ils seront pères de famille, ce sera leur devoir de former le caractère de leurs enfants; comme encore plus tard, quand ils seront vieux, ce sera leur devoir de faire, si le cas se présente, comme les vieillards de 1793, de prêcher sur la place publique « l'amour de la République et la haine des envahisseurs ».

L'armée c'est la sauve-garde de la patrie et de l'État; c'est la force mise au service du droit.

Elle est nationale, c'est-à-dire que tout Français, sauf les indignes et les infirmes, en font partie entre vingt et quarante-

cinq ans. Pour que l'armée soit réellement une force il faut qu'elle soit formée de véritables soldats. On ne devient pas soldat d'emblée; il ne suffit pas pour cela de revêtir un uniforme. Qu'est-ce qui constitue donc un soldat? Deux choses : la valeur morale; la valeur physique.

L'accomplissement du devoir militaire est la mise en œuvre de ces deux éléments. Nous les retrouverons toujours dans la vie militaire; mais nulle part ils ne sont plus visibles que dans la guerre et dans l'acte essentiel et suprême de la guerre « le combat ».

Il faut donc partir du combat pour étudier dans leur plein épanouissement les éléments du devoir militaire.

Nous verrons ensuite comment on peut les acquérir, les perfectionner, les porter au plus haut degré possible chez nous-mêmes d'abord, et ensuite chez les autres. — Avant le combat on ne sait pas qui l'emportera des deux adversaires; le combat donne la solution du conflit; il permet à l'un d'eux de triompher, de remporter la victoire et d'imposer au vaincu ses volontés. Il ne s'agit donc pas tant de tuer du monde à l'adversaire, — ce n'est qu'un moyen, — que de le forcer à demander grâce ou de le faire fuir pour lui imposer la loi. On a défini avec raison le combat « la lutte de forces matérielles mises au service de forces morales ». Cela est vrai dès le combat individuel, dès que deux hommes ennemis se livrent un combat. « L'homme ne se bat pas pour le plaisir de la lutte mais pour s'assurer la victoire. Il fait tout ce qui dépend de lui pour supprimer la première et assurer la seconde », dit si bien le colonel Ardant du Picq dans ses magistrales « Études sur le combat... ».

L'instinct de conservation se manifeste chez l'homme par la peur, sentiment qui le pousse à se soustraire au danger, et se traduit par l'emploi de différents moyens ou par divers mouvements de protection dont le plus normal est « la fuite ». Ainsi toutes les fois qu'il le pourra l'homme évitera le danger, la lutte; s'il peut surprendre son adversaire, par exemple, le paralyser, ne lui laisser d'autre alternative que de fuir ou d'être massacré sur place, il le fera. S'il ne peut espérer le surprendre et doit lutter, il cherchera à mettre de son côté le plus de chances possibles : « On marche, dit Ardant du Picq, avec le bâton contre le pieu,

avec les flèches contre le bâton ferré, avec le bouclier contre les flèches, avec le bouclier et la cuirasse contre le bouclier seul, avec de longues lances contre la courte lance, des épées trempées contre les épées de fer, des chars armés contre l'homme à pied, etc. »

Le courage, que M. Legouvé a si heureusement défini « de la peur vaincue » n'est donc autre chose dans le combat individuel que le sentiment de sa force. Dès qu'on se sent inférieur, on fuit. Le secret de la victoire c'est de faire croire à l'adversaire qu'on lui est supérieur; alors il perd courage, il a peur, il cède, il est vaincu. Nous pouvons appliquer ces principes de psychologie individuelle au combat des armées, en tenant compte des circonstances particulières qui résultent du groupement de nombreux combattants en troupes. Là, intervient en effet la psychologie des foules.

Dès qu'un certain nombre d'hommes se réunissent il se forme une unité mentale, une âme groupe, qui pense, veut, tout autrement que ne le feraient les individus isolés.

Il est intéressant d'étudier comment se comporte dans une troupe de combattants, l'instinct de la conservation.

Le temps limité ne me permettra pas de longs détails sur ce sujet. Je me contenterai de vous rappeler que les foules sont : 1° éminemment suggestibles et impressionnables, 2° qu'elles obéissent davantage aux mobiles inconscients qu'aux mobiles conscients, — qu'elles ont plus de réflexes médullaires que de réflexes psychiques, qu'elles sont plus instinctives que raisonnantes, 3° qu'elles se prêtent admirablement au développement exagéré des passions bonnes ou mauvaises.

De la première loi nous déduisons : qu'une troupe se laisserait impressionner par un ennemi qu'elle croirait plus nombreux ou mieux armé, mieux instruit, mieux organisé.

Vous savez quelle angoisse a créé chez nous le problème de la dépopulation. Peut-être son danger réside-t-il moins dans ce fait que nous pourrions opposer moins de combattants à l'Allemagne, — par exemple, — que dans la peur, le découragement, que ce sentiment d'infériorité du nombre pourrait produire dans le moral de nos troupes. Si la foule raisonnait, elle se dirait que le plus grand nombre n'a pas toujours eu raison du plus petit. Elle

se rappellerait que 30 000 Boërs ont pendant trois ans tenu tête à 2 ou 300 000 Anglais, mais la foule ne raisonne pas. Cent hommes apprennent qu'ils en ont mille devant eux, ils se croiront perdus d'avance. Aussi le meilleur remède pour éviter cet état d'esprit est-il de supprimer sa cause autant qu'il est possible et de favoriser la repopulation. Affaire de lois, mais plus encore d'éducation. De même une troupe serait déprimée si elle apprenait qu'elle va combattre contre une autre mieux instruite et mieux armée; elle ne se dirait pas que les Boërs n'avaient jamais fait de service militaire, que leurs généraux n'avaient jamais étudié la tactique.

C'est pour cela que tous ces facteurs : armement, instruction, organisation, sont les mêmes aujourd'hui dans toutes les armées modernes. Dès qu'une amélioration est apportée à l'un d'eux dans une armée, nous la voyons bientôt adoptée dans les autres. Mais qu'on ne s'y trompe pas, qu'il s'agisse du matériel, de l'organisation ou du nombre, la valeur d'une armée ne croît pas en fonction de ces facteurs . « Les moyens matériels à la guerre, disait Napoléon (matériel, instruction, science des chefs), comptent pour un quart, les moyens moraux pour trois quarts. » Il vous arrivera d'entendre autour de vous des personnes exprimer leur découragement pour avoir lu dans leur journal que notre marine est inférieure à celle des autres nations ; que résister à l'Allemagne est impossible parce qu'elle possède de nombreux dirigeables, etc... Le Français et la foule française sont si impressionnables, et c'est un défaut autant qu'une qualité ! Réagissez contre ce pessimisme, montrez aux alarmistes que leurs craintes sont mal fondées.

La science a fait au cours de ces dernières années des pas de géant; les inventions se sont succédées sans interruption dans le domaine de l'art militaire. Et on a vu naître à l'apparition de chaque nouvel engin une fièvre analogue à celle de prospecteurs découvrant un placer. Après l'invention des torpilles, on ne voulut plus que des torpilleurs; après l'invention des sous-marins, même antienne.

Découvrait-on un canon à tir rapide, aussitôt il ne fallait plus composer les armées qu'avec de l'artillerie; après les vols heureux de nos premiers aéroplanes on n'était pas loin de penser que la guerre allait désormais se dérouler surtout dans les airs.

Construisait-on une nouvelle mitrailleuse, vite il fallait en mettre partout.

Gardons-nous de tout emballement et ne méconnaissons pas les principes de toute bonne psychologie de la guerre, « l'engin peut changer mais l'homme qui s'en sert ne change pas », c'est le facteur important et immuable.

C'est vers le développement de la valeur morale des combattants que nos efforts doivent sans cesse être dirigés; c'est à établir la conviction que vouloir vaincre c'est vaincre, que nous devons nous efforcer; et pour la propager il faut d'abord l'avoir nous-mêmes. Les foules, avons-nous dit aussi, sont surtout instinctives. Elles seront donc sujettes à la peur; la peur collective des foules est contagieuse, c'est la panique; à un degré moindre, c'est l'appréhension, la crainte, qui, si elle ne dégénère pas en panique engendre le manque de confiance en soi, le découragement qui annihile l'esprit d'offensive, la qualité maîtresse à la guerre, et la manifestation essentielle du courage.

Plusieurs moyens ont été employés au cours des siècles chez les différents peuples, pour atténuer la crainte et la peur, pour restreindre l'effet de l'instinct de conservation chez les foules armées. Les Grecs et les Romains avaient adopté un organisme de combat, phalange ou légion qui ne permettait guère aux peureux la possibilité de fuir; les Gaulois s'attachaient entre eux avec des chaînes, etc...

Dans d'autres armées on créa une discipline de combat terrible, en inspirant aux soldats tentés de fuir une terreur plus forte que la peur de marcher à l'ennemi.

Certains consuls romains décimaient leur légion; plus récemment le général chinois Tchaô-eull-fong usa de ce moyen dans sa campagne des marches thibétaines.

Les Thibétains, fanatisés par les lamas, se montraient si cruels que les défections étaient nombreuses du côté de l'armée chinoise. Tchaô-eull-fong institua des supplices si variés pour les fuyards qu'il n'y en eut bientôt plus un seul, et il put mener à bien (en usant, il est vrai, de cruautés égales envers ses adversaires) une campagne extrêmement pénible et soumettre un pays qui n'avait jamais reconnu en fait l'autorité de l'Empereur chinois. Cette campagne se termina, vous le savez, à Lhassa, et causa la fuite

aux Indes du Dalaï lama. Plus récemment, le sultan Doudmourah attaquait le lieutenant-colonel Moll avec la furie que l'on sait, se tenait en arrière des siens avec des gens sûrs et faisait trancher la tête à tous ceux qui restaient en arrière. Outre que ces procédés nous paraissent trop barbares et en opposition avec nos mœurs actuelles, ils sont d'une application impossible dans le combat moderne. Par suite des progrès de l'armement on ne combat plus en formations serrées, mais en lignes très étendues de tirailleurs espacés, où la surveillance et l'action des chefs est pratiquement presque nulle. Il faut que chaque soldat puisse résister individuellement à la peur et ensuite qu'il résiste à la contagion de la peur collective, aux influences générées par la foule des autres tirailleurs et que lui transmettent ses voisins de droite et de gauche.

Pour cela on compte : 1° sur une tactique offensive; 2° sur le développement des qualités morales et des passions nobles.

En ce qui concerne la tactique offensive, tous nos règlements la prêchent, toutes nos manœuvres sont fondées sur elle, tous les efforts du haut commandement visent à imprégner depuis le chef jusqu'au soldat de cet esprit d'offensive. La meilleure manière de faire peur à un adversaire c'est de marcher sur lui; sentant un plus courageux, il n'ose pas lever la tête pour viser, il tire trop haut; la marche en avant continuant, il perd de plus en plus confiance et courage, il fuit sans attendre le choc, la menace suffit. Il ne s'agit pas seulement d'être imbus théoriquement de l'esprit d'offensive, il faut avoir assez de courage pour le mettre en pratique.

Tout repose donc sur le développement de la valeur morale, des qualités morales.

Ces qualités morales doivent être cultivées individuellement; chaque homme doit les posséder; cela est nécessaire d'abord parce que le combat moderne dans ses phases importantes l'isole de ses chefs, ensuite parce que l'âme commune d'une foule armée reflète les tendances individuelles de ceux qui la composent. Que tous les soldats soient patriotes et courageux, que tous aient la volonté d'accomplir leur devoir, leur groupement présentera les mêmes qualités, il résistera aux influences et aux suggestions mauvaises et n'obéira qu'aux influences et aux

suggestions que ses chefs sauront faire naître et à son sentiment profond du devoir à remplir.

Or, ces qualités morales s'acquièrent surtout par l'éducation, et l'éducation régimentaire est absolument insuffisante. C'est dans la famille et à l'école primaire qu'on doit la donner tout d'abord, les germes ainsi reçus se développeront au cours de la vie sociale. Le régiment complètera, il perfectionnera, il ne saurait créer de toutes pièces. Vous savez, ou plutôt vous saurez, qu'il est plus difficile de donner l'instruction primaire à un adulte qu'à un enfant. Il en est de même pour l'éducation.

Examinons donc ces qualités morales sur lesquelles seules on peut compter pour l'accomplissement du devoir militaire en ce qu'il a de plus troublant et de pénible, le combat...

La première qualité du soldat comme du citoyen c'est d'avoir une conscience morale, d'être conscient de ses devoirs, notamment de ses devoirs envers l'État, envers la patrie. Mais il est une deuxième qualité aussi importante : c'est la précédente agrandie, étendue par l'adjonction d'un sentiment, l'amour de ses concitoyens, l'amour de la patrie, c'est-à-dire le patriotisme. Le patriotisme est la base de toute éducation militaire. De lui sortent toutes les autres vertus comme d'une source; il suffit à les alimenter et à leur faire porter les plus beaux fruits. Il engendre d'une façon toute naturelle la volonté de vaincre. On défend bien l'existence de ce qu'on aime bien, on se bat mal pour une cause qui vous laisse indifférent. On conçoit mal une armée se battant sans désirer vaincre. Vouloir vaincre malgré tout et toujours, tel est le sentiment qui doit l'animer. Sans cela la science des chefs sera vaine. On pourrait définir la tactique « l'art d'utiliser les volontés de vaincre sur le champ de bataille ».

Il n'est pas de circonstance de la vie militaire qui ne présente son lot de fatigues et de dangers.

Avant d'arriver au combat où l'on court surtout le risque d'être tué, il faudra à la caserne supporter les fatigues des exercices, des manœuvres, en campagne souffrir du froid, de la faim, d'innombrables privations, toutes choses contre lesquelles l'instinct de conservation se révolte de façons diverses. Et à la longue, si ce n'est même dès le début, la peur de la souffrance ou la peur de la mort risqueraient d'annihiler la volonté de vaincre.

Ce qui lui permet de subsister pleine et entière c'est le courage, la discipline, l'esprit de sacrifice, l'honneur. Telles sont du moins les principales forces morales engendrées par le patriotisme. Le courage permet à l'homme de triompher des difficultés qui se dressent sur le chemin pousuivi. Partons de cette définition et examinons les choses d'un peu plus près, au moyen d'une comparaison.

Placez une bande d'enfants devant un fossé et dites leur de le franchir. Aussitôt, quelques-uns s'élanceront sans calculer la difficulté : il y en aura très peu, peut-être un ou deux : ce sont les braves. Le courage chez ceux-là est inné; c'est la bravoure; elle s'allie toujours à l'audace et à une certaine témérité. D'autres enfants chercheront un biais; ils essayeront par exemple de tourner l'obstacle : ce sont les rusés; d'autres chercheront à le franchir par escalade : ce sont les prudents; la plupart resteront sur le bord : ce sont les timides; ils auront conscience que leurs forces sont peut-être insuffisantes, qu'ils courent donc un danger et dans la crainte d'une chute ils s'abstiendront. Vous remarquerez aussi quelques solides gaillards qui certainement eussent pu franchir le fossé, mais ils ne l'auront pas voulu parce qu'ils ont eu peur : ce sont les lâches, — quoique il y ait quelque exagération à employer un aussi grand mot pour une si petite chose. Il y a une lâcheté innée comme il y a une bravoure innée. Enseignez à ces enfants les exercices de la gymnastique et du saut, et conduisez-les de nouveau devant le fossé; que va-t-il se passer? Les braves le franchiront d'un élan, les timides, les rusés, les prudents de tout à l'heure les suivront presque tous; les lâches resteront sur le bord. Vous aurez, par la pratique seule, obtenu déjà un résultat sérieux. Que ferez-vous pour que tous vos enfants arrivent à sauter le fossé? Vous ferez de l'éducation en vous adressant à leur raison, vous leur montrerez que l'effort exigé n'est pas disproportionné à leurs forces, qu'il y a intérêt pour eux à pouvoir sauter un fossé, etc... Vous adressant ensuite à leurs sentiments, vous excitez leur amour-propre, — c'est déjà presque l'honneur. Vous verrez ensuite que sauf quelques lâches tous vos enfants réussiront. Vous continuerez à les habituer à franchir des fossés de plus en plus larges en même temps que leurs forces se développeront. Vous leur donnerez confiance en

eux-mêmes, et l'amour-propre aidant ils deviendront de plus en plus courageux. C'est donc une qualité qui s'acquiert et se développe par la pratique et l'éducation. Ainsi en est-il du courage militaire, du courage à la guerre. Aux premières fatigues, au premier combat peu s'élanceraient pour franchir le fossé de l'autre côté duquel des armes meurtrières vomissent la mort. Mais beaucoup qui l'eussent pourtant franchi avec quelque éducation et quelque pratique, dans la faible mesure où cette pratique peut s'acquérir avant la guerre, resteront en arrière. Enfin il y aura toujours et partout des lâches.

L'éducation, vous la donnerez les premiers. Vous accoutumerez les enfants à être courageux dans toutes les circonstances de leur vie d'écolier, qu'il s'agisse de paresse à vaincre ou d'effort intellectuel ou physique à accomplir. Le régiment parfera cette éducation; il y joindra aussi la pratique. Au cours des marches, des manœuvres, on habituera le soldat à supporter certaines privations, certaines fatigues, certaines souffrances; sans doute on ne pourra l'exposer à la mort; mais on s'efforcera d'élever son courage jusqu'à la hauteur même de cet obstacle.

Je cesse de vous parler par parabole, encore que celle-ci ait pu ne pas sonner trop étrangement aux oreilles de futurs instituteurs. Le courage nous apparaît donc, si l'on veut, comme une force opposée à l'instinct de conservation. Soit A le centre psychique supérieur d'un soldat, AP l'instinct de conservation, la peur, AC le courage, AV la volonté de vaincre.

Si $AC = AP$, AV reste intact; si $AC < AP$, AV l'emporte sur AP; si $AC < AP$, AV se laisse entraîner vers AP. Bien entendu cette figure est comme ma parabole, et n'a d'autre objet que de rendre parlante une vérité que je ne saurais vous exposer en détail, dans le langage des psychologues, sans vous exposer à un effort d'attention trop pénible. AC et AV sont eux-mêmes des composés très complexes, ce sont même, si j'ose dire, des composés instables. Ainsi, qu'un chef aimé apparaisse soudain au milieu de ses troupes, où AC est très petit; immédiatement tout change. Le courage est décuplé et AV l'emporte aussitôt. Le prestige de Napoléon tenait du prodige, les hommes mouraient pour lui avec autant de joie que les martyrs des religions pour leur credo. Napoléon en usait avec habileté, ses généraux aussi. En 1814 ils

faisaient crier sur certains points de la ligne de combat voisins de ceux où l'action faiblissait « vive l'Empereur »; les jeunes conscrits croyant en la présence du grand homme étaient alors enflammés et « l'honneur et le courage ne tardaient pas à leur sortir par tous les pores ». Quant aux généraux ennemis, ils connaissaient si bien cette puissance du prestige de l'Empereur, qu'ils n'avaient, dans cette même campagne, d'autre tactique que d'attaquer partout où Napoléon n'était pas.

Le courage, en résumé, augmente chez l'homme la capacité de l'effort, de l'action. Faire un effort c'est affirmer la puissance de son moi, sa volonté de puissance, dirait Nietzsche ; sa volonté de s'épandre, de vivre davantage, dirait Guyau. Comme la morale vise, en dernière analyse, au développement de la conscience ou de l'affirmation du moi, nous voyons de quelle importance le courage est en morale, en éthique ; il en est de même à la guerre, quelque malaise qu'on éprouve à rapprocher ces deux mots : et pourtant, quelle plus belle application morale ou éthique en définitive que celle qui aboutit au sacrifice complet de soi pour le salut de ses concitoyens.

Il ne suffit pas d'avoir des soldats courageux et patriotes. Il faut que les courages et les volontés convergent tous vers la même volonté, celle du chef qui seul peut les coordonner en vue de la réalisation de son plan et obtenir la victoire. Au combat règne comme ailleurs la loi de la division du travail. Chaque fraction a sa tâche assignée et dans chaque fraction chaque homme. Il est nécessaire que chacun s'efforce de remplir sa tâche et non celle du voisin. Tel est le but de la discipline. Le chef fixe à chacun sa tâche ; l'obéissance au chef et aux ordres qu'il donne est donc essentielle.

Cette soumission ne saurait être obtenue par des moyens de contrainte physique, nous l'avons vu ; elle ne peut être que le fruit de l'éducation ; elle doit être basée sur la raison qui permet à l'individu une obéissance non plus passive, mais librement consentie, et sur le sentiment de confiance en ses chefs, d'affection pour eux.

La solidarité, surtout si elle se transforme en confraternité, est un des facteurs les plus sûrs d'une bonne discipline. Elle décuple le courage, et elle facilite la marche offensive : « Quatre

hommes ne se connaissant pas n'attaqueront pas un lion, dit Ardant du Picq, quatre hommes se connaissant bien l'attaqueront sans hésiter. »

Aussi, autant que possible, fera-t-on revenir les réservistes de complément dans leurs anciennes unités au moment de la mobilisation; ils s'y retrouveront entre camarades et sous les ordres des mêmes chefs.

Plus généralement la solidarité est le sentiment du lien qui réunit tous les soldats dans l'accomplissement de leurs devoirs respectifs; elle suppose la confiance entre camarades, c'est pour cela qu'il y a avantage à ce qu'ils se connaissent déjà. Une sentinelle devra veiller non seulement parce qu'elle a reçu la consigne, mais parce que ses camarades reposent en paix, confiants en elle.

La solidarité va jusqu'à exiger le sacrifice d'un seul pour le salut de plusieurs (le chevalier d'Assas, peut-être pas très authentique mais très frappant), — d'une partie pour le salut de tous (cuirassiers de Reichshoffen; charges de la division Margueritte sur le plateau de Floing).

L'esprit de sacrifice doit nous retenir un instant. Vous lirez dans les manuels de morale que cette vertu résulte de la solidarité et de l'honneur.

Celà est vrai, il résulte de la solidarité parce que le salut de tous est lié à l'accomplissement du devoir de chacun et que l'accomplissement du devoir est un sacrifice qui peut aller jusqu'à se faire tuer; il résulte de l'honneur car l'honneur n'est autre chose que l'estime de soi-même résultant de la satisfaction du devoir accompli. Je crois cette idée de sacrifice plus fondamentale et qu'on peut la retrouver partout où il y a vie. L'acte essentiel de la vie n'est-il pas un sacrifice, c'est-à-dire le don d'une partie de soi-même. Ne nous dépensons-nous pas nous-mêmes tout le cours de notre vie, et en résumé, accroître sa vie, la conserver, n'est-ce pas pour nous une suite ininterrompue de sacrifices? Passant à la société ne sont-ce pas des sacrifices, que les obligations et les impôts de toute espèce qui lui permettent de subsister? Et ne pourrait-on réduire le devoir et le sacrifice en une seule chose qui serait indissolublement liée à l'acte vital? Quoi d'étonnant dès lors que l'acte de défense vitale par

excellence de la patrie, la guerre, soit fondée sur l'esprit de sacrifice? Et si nous sommes frappés d'admiration devant un grand sacrifice, une grande abnégation, n'est-ce pas que nous y attachons l'idée de douleur, de souffrance, et que l'instinct de conservation parlant alors en nous, nous respections le courage et la volonté, l'effort, la victoire sur la peur de la souffrance et de la mort? Pourtant la souffrance et la douleur ne sont point aussi forcément liées qu'on le croit à l'idée de sacrifice. La force morale qui l'engendre les fait oublier souvent chez celui qui se dévoue.

Ainsi présenté le sacrifice ou diminution volontaire et raisonnée d'une partie de soi-même pour obtenir, en retour, un accroissement de vie, nous paraîtra plus naturel. La solidarité ce n'est pas autre chose, au fond, qu'un moyen pour l'individu de conserver et d'accroître sa vie, tout en rendant le même service aux autres. Elle repose sur une série de sacrifices mutuels, de concessions mutuelles, dit-on en langage populaire. La discipline ayant pour but d'assurer les effets de la solidarité, c'est-à-dire l'accomplissement des devoirs de chacun envers les autres et envers sa patrie, repose aussi sur l'esprit de sacrifice.

Que cette idée du sacrifice nous apparaisse donc comme naturelle et non comme le résultat de vertus morales exceptionnelles. Montrez à vos enfants que tout ce qui vit pratique constamment le sacrifice, encore que ce soit le plus souvent comme M. Jourdain faisait de la prose, sans le savoir.

J'ai assez parlé des vertus militaires principales, celles que j'appellerai les vertus majeures. Elles en engendrent d'autres, ténacité, patience, amour du drapeau, initiative, etc., que j'appellerai les vertus mineures. Je n'y insisterai pas ne voulant pas allonger outre mesure cette causerie.

Tout à l'heure, j'ai parlé des passions comme un moyen de vaincre la peur. Une passion est l'exagération d'un sentiment; il y a donc deux sortes de passions, il y en a de mauvaises et de bonnes; on s'est appuyé sur les deux. Les armées de mercenaires étaient souvent excitées par l'appât du pillage, du vol; aux soldats dénudés et découragés de l'armée d'Italie le Premier Consul disait : « Vous êtes demi-nus, sans pain, sans souliers, je vous conduirai dans les plaines les plus riches du monde, vous y trouverez gloire, honneur, richesse... »

Assurément, dans une guerre de légitime défense, à des citoyens ayant reçu une éducation morale, nous ne pourrons tenir un pareil langage. Les passions qu'il faudra développer ce sont uniquement les bonnes, et avant toutes le patriotisme.

Il me reste à dire un mot d'une circonstance particulière et pénible entre toutes, où le devoir militaire devra être accompli. Les lois édictent le devoir minimum incombant à chaque citoyen; elles sont coercitives. Pour qu'elles le soient, l'État dispose de forces de police. Or, si le nombre de citoyens qui refusent d'obéir aux lois devient considérable, la police est insuffisante. D'autre part, l'État ne peut obliger les citoyens à des charges déjà bien assez lourdes pour subvenir à l'entretien d'une force de police assez nombreuse pour avoir raison de toutes les révoltes. Aussi, dans certains cas, l'État est-il obligé de faire appel à l'armée pour maintenir l'ordre et obtenir que force reste à la loi. Le gouvernement, le pouvoir exécutif est le délégué de la nation, de la patrie. Obéir à ses ordres pour faire respecter les lois qui assurent l'existence de la patrie, c'est, là encore, faire œuvre de patriotisme; c'est avec tact, avec mesure, que le devoir militaire devra être accompli; avec douleur même, si vous voulez, mais pourtant ce sera encore là le devoir militaire avec prépondérance des forces morales, plus encore que dans la guerre contre un agresseur étranger. Pour me résumer, je pense vous avoir convaincus que des deux éléments dont la mise en œuvre constitue l'accomplissement du devoir militaire, l'élément physique ou matériel, et l'élément moral, ce dernier est de beaucoup le plus important.

Cet élément est accru sinon créé par l'éducation, et c'est sur vous que l'on compte pour le développer à l'école primaire, dans les œuvres post-scolaires, dans la famille, par l'influence que vous avez sur les parents. Le régiment ne peut que perfectionner et appliquer. Mais, direz-vous, devoir, courage, discipline, esprit de sacrifice, ce sont là des vertus civiques autant que militaires. Je suis absolument de votre avis et c'est précisément pour cela qu'on fait appel à vous. On n'a pas voulu vous imposer un enseignement supplémentaire, mais seulement attirer votre attention sur l'importance de l'éducation morale des citoyens qui fait partie de vos programmes.

Je vous donnerai une raison encore qui vous montrera davantage que pour être un bon soldat aujourd'hui, il faut d'abord être un bon citoyen. Dans le combat moderne il n'y a plus de lignes rigides, de formations serrées, encadrées, mais des groupes isolés de tirailleurs. La discipline brutale est impossible, seule la discipline librement consentie peut permettre la marche de l'action. Or, seuls, les citoyens d'un État à gouvernement libéral et en particulier ceux d'une République démocratique peuvent recevoir l'éducation libérale qui crée cette discipline. Dans un pays autocratique, au contraire, la discipline est fondée sur le principe d'autorité « sic jubeo, sic volo ». Qu'en résulte-t-il? « que les peuples les plus aptes à la victoire dans une guerre moderne sont les peuples les plus libéraux, les plus démocratiques, les plus individualistes [1] ». Voilà qui doit nous encourager. Ne nous laissons donc pas atteindre par les déclamations pessimistes de ceux qui annoncent la mort de « l'esprit militaire ». Les Gaulois, nos ancêtres au courage indomptable, marchaient l'épée à la main contre les éléments en furie et ne craignaient rien, sinon que le ciel tombât sur leurs têtes. Il n'est pas utile que le Français de nos jours atteigne à un pareil degré de téméraire bravoure, mais il faut que grâce aux efforts des instituteurs, des éducateurs, des professeurs, des officiers, il puisse sans crainte, au jour du danger, accomplir son devoir.

Vous connaissez la proclamation aussi sobre que complète adressée à ses marins au matin de Trafalgar par notre ennemi l'amiral Nelson. Si j'avais à vous imposer un travail de morale, je vous donnerais cette proclamation à méditer. Et vous découvririez qu'elle referme un appel au devoir, au courage, au patriotisme, à la discipline, à l'esprit de sacrifice, à l'honneur.

C'est sur les vertus militaires que l'amiral d'un gouvernement libéral comptait pour vaincre. Aujourd'hui, plus que jamais, les chefs militaires n'auront de plus nobles mobiles à invoquer pour enflammer le cœur de leurs troupes avant la bataille, et, comme Nelson, ils pourront réduire leur proclamation à ces quelques mots : « La France compte que chacun fera son devoir. »

Capitaine Favre.

---

1. Cours de morale du capitaine Simon, professeur à l'École de Saint Cyr.

Bibliothèques intercommunales circulantes.

Il y a longtemps que l'on se préoccupe, en France, de donner aux hommes du peuple le goût de la lecture; dès longtemps aussi, on cherche à former des collections de livres où ils puissent facilement avoir accès. On trouve la trace d'efforts faits en ce sens dès le XVIII[e] siècle, et, durant tout le cours du siècle dernier, ils se sont poursuivis avec plus ou moins d'ardeur et de succès.

Ils ont eu pour résultat la constitution des « Bibliothèques populaires » proprement dites, qui se sont développées surtout depuis 1870 et qui, d'après une statistique officielle, étaient, en 1902, au nombre de 2 911. Dès 1874, cette entreprise, due à l'initiative privée, parut avoir un tel caractère d'utilité générale que l'État ne crut pas pouvoir s'en désintéresser et décida d'y participer et de la réglementer : de là l'arrêté du 6 janvier 1874 qui régit toujours cette catégorie de bibliothèques.

Les « Bibliothèques populaires » proprement dites ont, assurément, rendu des services; mais il est certain que n'ayant, pour la plupart, que de très maigres budgets, elles ont grand peine à enrichir leurs collections et ne peuvent s'ouvrir aux lecteurs qu'à des heures trop rares. De plus, œuvre de l'initiative privée, elles ne naissent et ne se développent guère que dans les centres urbains de quelque importance.

Outre les « Bibliothèques populaires », proprement dites, il existe des bibliothèques d'un caractère tout aussi populaire à coup sûr : ce sont celles qui, communément appelées Bibliothèques scolaires, ont reçu de l'arrêté du 10 janvier 1880 la dénomination plus exacte de « Bibliothèques populaires des

écoles publiques ». Ce caractère, elles l'eurent dès leur origine; dans l'article 1er de l'arrêté du 1er juin 1862, qui les créa et qui est encore leur charte, il est dit, en effet, qu'elles doivent comprendre « outre les livres de classe nécessaires aux études des enfants, des ouvrages de lecture instructifs ou attrayants destinés à être prêtés aux adultes et aux familles ». Par leur composition, ce sont donc vraiment des bibliothèques populaires. Mais 1° *en droit*, ce sont des établissements d'État, 2° *en fait*, elles sont surtout à l'usage des habitants des campagnes, tandis que les bibliothèques populaires proprement dites ne se trouvent guère que dans les villes petites ou grandes.

Voici, en quelques mots, ce qu'il y a d'essentiel dans l'organisation des bibliothèques scolaires : elles ont leur siège à l'école publique; leur manutention est confiée à l'instituteur qui est, au village, le représentant de la culture; leurs ressources peuvent provenir des communes, des départements, des dons, legs et souscriptions des particuliers, des dons de l'État; leur contrôle appartient à l'autorité académique. En somme, œuvre d'éducation nationale et d'utilité publique, elles comportent et admettent une participation de l'initiative privée, mais sous l'autorité du pouvoir central. Avec cette organisation souple et prudemment réglée il était permis d'espérer qu'un véritable réseau de bibliothèques rurales arriverait à se constituer dans notre pays.

L'institution parut en effet se développer très rapidement. Depuis leur fondation, le nombre des bibliothèques scolaires n'a pas cessé de s'accroître : en 1865, on en comptait 4 833; en 1902, il y en avait 43 411; la dernière statistique de l'Enseignement primaire en relève 44 021 qui, avec 7 757 917 volumes, ont fait 8 080 554 prêts.

Mais ces chiffres ne doivent pas faire illusion. Ceux qui ont examiné les choses de près savent que le progrès s'est opéré plutôt en étendue qu'en profondeur, que la prospérité des Bibliothèques scolaires est plus apparente que réelle. Dès longtemps, les inspecteurs d'académie se plaignent dans leurs rapports annuels qu'elles végètent plus qu'elles ne vivent, qu'elles répondent mal aux besoins de la clientèle qu'elles devraient attirer, qu'elles manquent de lecteurs et de livres. Il en est, en effet, qui n'existent que de nom, qui ne comptent que de 12 à 15 volumes.

D'autres, qui semblent mieux pourvues, ne sont pas plus riches en fait : si l'on en défalque les ouvrages illisibles, parce qu'ils sont surannés, sans valeur, sans intérêt d'aucune sorte, ou matériellement dégradés et inutilisables, leurs collections se trouvent réduites à rien, ou peu s'en faut. — Nul moyen d'ailleurs de les développer, de les renouveler. Car les ressources de ces établissements sont d'une modicité extrême : depuis une quinzaine d'années le crédit affecté aux dons que leur fait l'État a dépassé rarement 100 000 francs et a même été parfois inférieur à cette somme. Quant aux ressources fournies par les Conseils généraux et municipaux, elles ont été, en 1890 de 25 377 francs, en 1897 de 26 399 francs, en 1902 de 27 546 francs. En supposant que les souscriptions et les dons des particuliers représentent une somme de 75 000 francs, on arrive à un total d'environ 200 000 francs. Qu'est cela pour près de 45 000 bibliothèques [1] ?

Cette situation a été connue de façon précise à la suite d'une enquête que la Direction de l'Enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique ouvrit en 1907. Au mois d'avril de cette année-là, un questionnaire détaillé fut adressé à tous les instituteurs qui devaient fournir des renseignements sur la composition, les ressources, la fréquentation du dépôt dont ils avaient la charge, et leurs réponses firent ressortir l'état de langueur des Bibliothèques scolaires.

Au reste, ne semble-t-il pas *a priori* que prétendre installer une bibliothèque dans chaque école, c'est faire fausse route ? — Que chaque école ait un dépôt public d'ouvrages utiles à consulter (dictionnaires, manuels, atlas, etc.), cela sans doute est désirable et peut n'être pas coûteux. Mais il en va autrement s'il s'agit de créer, d'entretenir, de doter, dans chaque école, une bibliothèque, même modeste, mais en état, du moins, de donner le goût de la lecture et d'être un instrument d'éducation. Heureusement, il n'est pas du tout indispensable que les 70 000 écoles de France soient toutes pourvues d'une bibliothèque. Il suffit qu'il y ait

1. L'inconvénient de multiplier les dépôts et, par suite, d'éparpiller les ressources, a été déjà reconnu par l'administration universitaire. Une circulaire ministérielle a, en 1904, réformé l'organisation des bibliothèques pédagogiques en prescrivant « la fusion des bibliothèques cantonales en une ou deux bibliothèques par arrondissement ou par circonscription d'inspection primaire ».

dans chaque département un certain nombre de bibliothèques d'écoles qui, étant seules aidées par l'État et soutenues par les contributions volontaires des communes, du département, des sociétés d'éducation nationale et des particuliers du voisinage, seraient en mesure de satisfaire aux besoins d'une région plus ou moins étendue, en consentant à chaque commune affiliée des prêts temporaires de livres nouveaux, constamment renouvelés. C'est le régime des bibliothèques circulantes qui, en centralisant les ressources et en décentralisant les livres, offre des avantages dont plusieurs pays, notamment les États-Unis d'Amérique, ont fait heureusement l'épreuve.

L'enquête d'avril 1907 avait moins encore pour objet de connaître la situation que d'amorcer une réforme. On voulut donc avoir l'avis des instituteurs et voici en quels termes la question leur fut posée : « Estime-t-on qu'il serait avantageux d'organiser, dans une école... convenablement aménagée à cet effet, une bibliothèque centrale qui desservirait les écoles des environs en leur faisant des prêts temporaires régulièrement renouvelés ? »

La plus grande partie du personnel enseignant primaire se déclara favorable à la réforme sur laquelle il était consulté. Il y a même apparence que les adhésions eussent été plus nombreuses encore, si beaucoup n'avaient cru que la création de bibliothèques centrales comportait la suppression, l'absorption des bibliothèques déjà existantes, alors qu'il doit être bien entendu que les bibliothèques circulantes intercommunales seront *superposées*, mais non *substituées* aux bibliothèques scolaires qui se trouvent dans les communes, que celles-ci resteront indépendantes, qu'il ne sera touché ni à leur propriété, ni à leurs droits.

L'opinion des instituteurs s'étant ainsi fait connaître dans cette espèce de *referendum*, M. Ch.-V. Langlois, professeur à la Sorbonne, directeur du Musée de l'Enseignement public, fit paraître dans la *Revue Bleue* (3, 10 août 1907) deux articles où il rendait compte des résultats de l'enquête et où il traçait un programme suivant lequel les bibliothèques circulantes intercommunales pourraient être instituées. Il concluait en disant : « La réalisation intégrale de ce programme, par toute la France, coûterait fort peu d'argent, car il s'agit surtout, au fond, d'une

meilleure répartition de ressources qui existent déjà... Mais il y a moyen de réduire encore la dépense et les chances d'échec en procédant, non par voie de réforme générale, mais par une série graduée d'expériences ».

L'expérience prudente et restreinte ainsi indiquée a commencé en 1909. Un crédit supplémentaire de 3 000 francs fut inscrit au budget du ministère de l'Instruction publique pour permettre l'organisation de quelques bibliothèques intercommunales. Depuis ce moment, il a été créé dix bibliothèques de ce genre qui sont réparties entre quatre départements : Meuse (2), Haute-Savoie (2), Marne (3), Vienne (3).

Ces dix bibliothèques possèdaient à la fin de 1910, 5 836 volumes (soit 500 volumes environ par dépôt). Elles avaient un budget total de 6 000 francs, qui se décomposait ainsi : subvention de l'État, 3 000 francs; des communes intéressées, 2 416 francs; de Sociétés locales, 542 francs; de particuliers, 50 francs.

Les rapports fournis alors par les instituteurs bibliothécaires constatent tous que la circulation se fait sans difficulté; que les lecteurs apportent un soin touchant à la conservation des volumes qui leur sont confiés; que la confiance dans l'avenir de l'œuvre est générale. Les recettes — les recettes en dehors de la subvention de l'État, qui sont, du reste, la condition de cette subvention, — vont en augmentant; on pense, en certains lieux, à demander pour les bibliothèques circulantes intercommunales la capacité juridique, afin qu'elles puissent bénéficier de legs qui leur sont promis.

Ce mouvement s'est encore accentué pendant l'année 1911 et, pour que l'on puisse se faire une idée plus nette et plus précise de l'activité de ces bibliothèques nouvelles, nous croyons bon de détacher quelques passages de deux rapports dont les auteurs sont entrés dans des détails intéressants.

« Le nombre des communes affiliées aux trois B.I.C. de l'arrondissement, écrit M. l'inspecteur primaire de Vitry-le-François, est passé de 88 en 1910 à 95 en 1911; de nouvelles adhésions sont assurées pour 1912; de sorte que le prochain rapport annuel accusera plus de 100 communes affiliées. — Les subventions des communes se sont élevées à 1 568 francs en 1911; elles avaient donné 1 492 francs en 1910; l'augmentation est donc de 76 francs.

Le syndicat agricole de l'arrondissement a versé 30 francs, deux anonymes 25 francs, la Ligue de l'Enseignement 25 francs, soit 80 francs de dons en argent... Le nombre de volumes possédés est passé de 1 110 à 2 032. Il n'a donc pas tout à fait doublé; mais cela est dû à l'achat d'un certain nombre de volumes bien illustrés, dont le prix est plus élevé, en moyenne, que celui des volumes acquis en 1910. Au début de l'œuvre, il fallait faire nombre, afin de pouvoir fournir aux communes des paquets dont la grosseur ne parût pas dérisoire. Désormais, nos choix se porteront de plus en plus sur des ouvrages nouveaux et bien illustrés; car les lecteurs goûtent fort la bonne illustration... Le nombre des prêts effectués en 1911 par les B.I.C. de l'arrondissement a été de 7 746. Ce n'est pas, il est vrai, un gain absolu; car les bibliothèques scolaires ont fait 1 106 prêts de moins qu'en 1910. Mais il y a lieu de remarquer : 1° qu'il en résulte encore un bénéfice net de 3 670 prêts sur 1910, de 6 489 prêts sur 1909, époque de la création des B.I.C. dans l'arrondissement; 2° que ce bénéfice ne fera que s'accroître à mesure que les B.I.C. seront mieux pourvues de livres; 3° que, antérieurement à la création des B.I.C., le nombre des prêts fléchissait d'environ un millier chaque année.

« ... L'œuvre reçoit partout un excellent accueil. Dans nombre de communes, les lecteurs habituels et des personnes qui n'avaient jamais fréquenté la bibliothèque scolaire demandent qu'on les prévienne de l'arrivée des nouveaux livres. Chacun trouve quelque chose à sa convenance dans le petit stock apporté et, comme les ouvrages ne sont pas là pour longtemps, on se hâte d'en profiter...

« Trois adhésions de communes munies de bibliothèques paroissiales nous ont particulièrement fait plaisir; elle nous ont voté chacune un modeste crédit de 10 francs; nous les avons bien servies et nos livres ont été fort goûtés et beaucoup prêtés... Les instituteurs sont dévoués à l'œuvre qu'ils trouvent fort intéressante. Dans les communes non affiliées ils tâchent de faire produire le plus possible aux bibliothèques scolaires; cela n'a pas empêché un déficit du nombre des prêts dans ces communes; mais il a été beaucoup plus faible que les années précédentes. »

Le rapport de l'instituteur d'Annemasse, outre les renseigne-

ments d'ordre général, contient quelques particularités qu'il est utile de relever :

« En 1911, la bibliothèque circulante a fait 829 francs de recettes régulières, en augmentation de 240 francs sur celles de 1910; on est assuré d'arriver au moins au même total en 1912. — Les prêts individuels sont en augmentation de 1 227 sur ceux de 1910, et 276 volumes neufs et reliés solidement sont entrés en 1911. Deux dépôts nouveaux ont été créés, ce qui porte à 16 les dépôts de livres possédant chacun une boîte de 30 volumes renouvelés tous les deux mois.

« Je disposais de 10 volumes par dépôt en 1909, — de 48 volumes en 1910. Ce nombre s'élève à 70 en 1911, et je pourrais consentir 30 prêts consécutifs de 30 volumes chacun dans les 16 dépôts, avec des collections entièrement nouvelles. C'est là que réside la supériorité du groupement des efforts pour créer une bibliothèque centrale circulante pouvant satisfaire à toutes les demandes; voilà l'argument décisif qui, après avoir entraîné l'adhésion de toutes les communes du canton d'Annemasse, permettra d'obtenir des ressources nouvelles dans l'avenir. »

En examinant les catégories de lecteurs qui mettent à profit les facilités nouvelles qui leur sont offertes, M. l'instituteur d'Annemasse fait une constatation qui vaut la peine d'être retenue :

« La clientèle féminine, dit-il, après les hésitations inquiétantes du début, l'emporte maintenant de beaucoup sur la clientèle masculine, dans la proportion de 4 et même 6 contre 1. Je me réjouis de voir assiéger le dépôt central d'Annemasse par les jeunes filles et les mères de famille : la bibliothèque acquiert ainsi des clientes qui assureront la prospérité croissante de l'œuvre. »

Ce qui est aussi très digne de remarque, c'est l'empressement mis par les Sociétés diverses à contribuer au développement de la bibliothèque centrale :

« En 1910, nous avions obtenu des Sociétés 194 francs; nous obtenons 202 francs en 1912, se décomposant ainsi : 1° Mutualité scolaire de Saint-Julien, 162 francs ; 2° Sou des écoles laïques d'Annemasse, 25 francs; 3° Patronage de Lucinges, 5 francs; 4° Libre-Pensée d'Annemasse, 5 francs; 5° Sou des écoles laïques de Bonne, 5 francs. »

Notons en outre que les particuliers sont disposés à ne pas compter uniquement sur les collectivités, mais qu'ils ont déjà consenti des souscriptions :

« Les lecteurs d'Annemasse, seuls, ont versé des souscriptions volontaires : 21 fr. 20 en 1910, 32 francs en 1911. Je cherche à faire contracter l'habitude de verser des abonnements annuels de 1 franc au minimum ; c'est avec le produit de ces souscriptions volontaires que les lecteurs d'Annemasse payeront l'armoire-bibliothèque qui vient d'être installée. J'escompte, pour le premier trimestre de 1912, 60 adhésions d'adultes à 1 franc et 50 adhésions d'élèves à 50 centimes. — Les ressources obtenues de ce chef ont une importance capitale pour l'avenir de l'œuvre... Le lecteur s'intéressera davantage à une œuvre qui sera un peu sienne parce qu'il l'aura subventionnée ; il s'intéressera à l'avenir de « sa » bibliothèque et, le jour où les subventions de l'État et des communes viendraient à se tarir, il assurerait la perpétuité de l'institution. »

Par là, M. l'instituteur d'Annemasse est amené à croire que le temps n'est pas très éloigné où les bibliothèques intercommunales circulantes, après avoir été aidées par l'État et les communes durant la période de début et de mise en train, pourraient tenir des lecteurs seuls les ressources nécessaires à leur maintien et à leur développement. Et son rapport s'achève sur cette « vue d'avenir » qui, tout pesé, n'est peut-être pas chimérique :

« Quoique mes fonctions de bibliothécaire me commandent d'attirer « l'eau à mon moulin », je dois reconnaître que cette subvention (celle de l'État) est suffisante. S'il est vrai que l'œuvre répond à un besoin réel de culture, — et les résultats acquis le prouvent ici abondamment, — on pourra laisser jouer les ressorts de l'initiative privée ; les lecteurs assureront l'avenir de leurs bibliothèques, car il leur suffira pour cela d'une faible contribution individuelle. L'État n'aurait plus à intervenir que pour encourager les initiatives individuelles et les œuvres dues aux groupements de citoyens... Ainsi, l'œuvre prendra son essor ; elle poura, si les circonstances devenaient moins favorables, voler de ses propres ailes. »

Tout cela n'est-il pas très encourageant ? N'y a-t-il pas là de quoi

faire souhaiter que cette expérience, qui ne fait que commencer, soit poursuivie et aussi qu'elle soit étendue pour devenir encore plus probante? Ne semble-t-il pas tout à fait désirable que l'on puisse prochainement instituer dans chaque département une bibliothèque du nouveau type? Les *Bulletins* départementaux, la presse locale en feraient connaître l'organisation; les résultats obtenus seraient rendus publics; partout on serait rapidement en mesure d'apprécier le profit que l'on peut tirer du système de la circulation.

On est d'autant plus disposé à voir tenter cette entreprise qu'elle serait, en vérité, bien peu coûteuse.

Sur 87 départements, 4 sont déjà pourvus; comme il n'y a pas lieu de s'occuper du département de la Seine, où abondent les bibliothèques, il y aurait donc 82 bibliothèques à créer.

L'État, en accordant à chacune d'elles une subvention de 300 francs, aurait à supporter une dépense de 24 600 francs. Si l'on y ajoute les 3 000 francs déjà votés en faveur des dix bibliothèques existantes, on arrive à un total de 27 600 francs.

C'est avec cette somme modeste qu'il serait possible de réaliser dans des conditions vraiment décisives l'expérience d'une institution qui, encore à peine ébauchée, a pourtant donné déjà, comme on l'a pu voir, des résultats appréciables.

M. P.

La nouvelle loi sur l'instruction primaire en Italie.

Il a fallu plus d'une année pour mener à terme la loi Dàneo-Credaro, objet de tant de craintes et d'espérances, matière de tant de discussions passionnées dans la presse et au Parlement. Le projet de M. Dàneo, alors ministre de l'Instruction publique, présenté le 11 février 1910, retouché le 15 mai par son successeur, M. Credaro, voté par les Députés en juillet après huit jours de débats, retouché par le Sénat en 1911, a été enfin accepté le 26 mai dernier par la Chambre et promulgué le 4 juin. Le texte en est très long; il comprend une foule de détails d'application; nous nous bornerons à en dégager l'essentiel, à indiquer les modifications introduites par le Sénat, à présenter quelques observations sur les circonstances favorables ou défavorables au milieu desquelles la loi va être mise en pratique.

Le principe fondamental ou du moins l'esprit de la loi demeure intact. L'objet est toujours d'arracher l'instituteur et l'école à la tyrannie, à l'avarice de municipalités hostiles soit à l'enseignement primaire en général, soit à l'enseignement laïque. L'administration des écoles qui était jusqu'ici abandonnée aux communes passe au *Consiglio Scolastico provinciale*[1], sauf pour les chefs-lieux de département et d'arrondissement, sauf aussi pour les communes qui ont fait preuve d'un réel attachement à l'enseignement populaire. La proportion des représentants de l'État dans ce Conseil (5 sur 15) est moindre que n'avait d'abord voulu M. Credaro, mais plus grande que ne l'avait demandée M. Dàneo,

1. On sait que la *provincia* d'Italie correspond au département français

et ces représentants sont très bien choisis : le *provveditore agli studi* (notre inspecteur d'Académie), un *ispettore scolastico* (inspecteur primaire), deux personnes connues par leur compétence en pédagogie, un membre d'une École normale primaire ou, dans les provinces qui n'ont pas d'École normale, un membre de l'Enseignement secondaire; sur les dix autres, il y a un directeur d'école primaire et deux instituteurs respectivement choisis par leurs collègues, deux représentants des corps électifs, un désigné par le *Consiglio provinciale* (notre Conseil général), un par le Conseil municipal du chef-lieu, un membre désigné par le groupe des Communes auxquelles la loi laisse le gouvernement de leurs écoles; enfin quatre membres émaneront des communes mises en tutelle; nul député, nul sénateur ne pourra siéger dans le Conseil. De même dans la *Deputazione scolastica*, Conseil exécutif tiré du *Consiglio scolastico*, trois membres dépendent du Ministère, un représente les instituteurs, deux les communes en tutelle. Dans l'un et l'autre, le *Provveditore* préside. La Chambre haute a ajouté un nouveau rouage qui semble faire double emploi avec la *Deputazione scolastica*, savoir la *Delegazione governativa* présidée par le préfet et uniquement composée de fonctionnaires, mais qui n'a pour office que de veiller à l'accomplissement des décisions du *Consiglio scolastice*, et dont les intéressés paraissent attendre de bons effets.

Les communes qui ne gardent pas la direction de leurs écoles devront verser tous les ans dans les caisses publiques la somme nécessaire aux traitements, augmentations, gratifications et retraites du personnel, le tout sur le pied fixé par les réglements. L'État leur remboursera les augmentations de traitements prévues par la loi Credaro et les traitements intégraux des maîtres qui enseigneront dans les écoles nouvelles que l'on va fonder. Pour la construction de ces nouvelles écoles, les communes des deux catégories pourront emprunter à la Caisse des Dépôts et Prêts, en douze ans, 240 millions à rembourser en cinquante ans; l'État prend à sa charge les intérêts de ces emprunts.

Quant aux écoles de régiments et aux patronats, je renvoie les lecteurs de cette Revue à mon article du 15 août 1910, parce qu'il n'a pas été apporté de changements capitaux sur ces deux points et parce qu'ils se rattachent moins étroitement à l'objet de

la loi. J'ai hâte d'arriver à la question essentielle : que peut-on raisonnablement attendre de cette loi ?

On peut certainement s'en promettre beaucoup, et le meilleur indice en est dans l'enthousiasme de la presse pédagogique d'Italie. Sans doute 100 francs d'augmentation d'ores et déjà acquis, deux nouvelles augmentations de deux cents francs que toucheront à bref délai tous les instituteurs italiens ne les mettront pas dans l'opulence ; l'obligation de fréquenter la quatrième classe primaire partout où elle existe n'empêchera pas quantité d'enfants de tout oublier entre la sortie de l'école et l'entrée à la caserne. Mais le despotisme du tyranneau de village est en principe condamné et détruit. L'instituteur est représenté dans tous les Conseils qui régissent sa corporation ; il siège jusqu'au ministère de l'Instruction publique[1], et ces Conseils se composent en grande majorité d'hommes qui ne peuvent — s'il est juste — que lui inspirer confiance, car ce sont des hommes du métier et des hommes éprouvés. Si la loi est appliquée, elle diminuera promptement, notablement l'ignorance en Italie, et tout d'abord elle améliorera sensiblement la condition morale de ceux qu'on y emploie.

Mais cette loi enfin votée, recevra-t-elle une sérieuse application? Les maux qu'elle veut faire disparaître sont anciens, dénoncés depuis longtemps. Le Ministère les a signalés avec un courage, une persévérance qu'a seule égalés son impuissance à les guérir. Les mesures proposées par lui ont été longtemps combattues avec acharnement, et j'ai eu l'occasion de faire entendre que les lois antérieures, s'il avait cru pouvoir y recourir sans se compromettre, lui donnaient les moyens de forcer la main aux communes récalcitrantes. Sera-t-il plus fort aujourd'hui?

Je crois pouvoir répondre affirmativement.

D'abord, la cause de l'instruction publique a décidément aujourd'hui les Chambres pour elle. En peu d'années, le budget de ce Ministère a passé de 47 millions à 100, dont une soixantaine au lieu de 5 ou 6 pour l'instruction élémentaire, et un très intéressant article de M. Maurice Roger a montré récemment les

---

1. Ne disons plus « à la Minerve » : le ministère quitte l'ancien couvent des Dominicains pour s'installer sur le Janicule.

heureux effets de cette libéralité [1]. Puis le Ministère a manifestement lassé, sinon convaincu, ses adversaires : le Sénat a discuté pour l'honneur; la Chambre, quand le projet de loi lui est revenu du palais Madame, a voté avec une négligence qui prouve que majorité et minorité savaient d'avance le résultat; en 1910, elle avait donné sur le principe de la loi 374 oui contre 21 non, depuis, après discussion des articles, 216 oui contre 58 non; en 1911 le chiffre des oui est demeuré le même, mais celui des non est tombé à 18; on voit que les abstentions ont été nombreuses, mais qui dit abstention dit renoncement à la lutte.

Enfin, comme le progrès de l'instruction dépend en grande partie des ressources que l'État peut y consacrer, l'école a pour elle le surprenant développement de la richesse nationale. De 1860 à 1867, la dette de l'Italie avait doublé; en 1876, elle avait quadruplé; mais depuis cette époque où pour la première fois recettes et dépenses se balancèrent, il n'y a eu que huit années de déficit; dans ces vingt dernières années, le commerce de l'Italie a, dit-on, fait plus de progrès que celui de n'importe quelle autre nation y compris l'Allemagne et les États-Unis d'Amérique [2]. Le ministère du Trésor émettait récemment l'assertion un peu étonnante que l'expédition de la Tripolitaine n'avait pas nécessité et ne nécessiterait point de crédits nouveaux, les plus-values devant y suffire [3]. Tout optimisme mis à part, il est certain que la fortune de la nation croît avec rapidité.

Il ne faudrait pas objecter qu'en dernière analyse on a renoncé à revendiquer comme le faisait M. Dàneo, pour le *Consiglio scolatisco* la nomination de tous les instituteurs. Si on la laisse, sous réserve des diplômes à produire par les candidats, à celles des communes qui inspirent confiance, cette concession était proposée par M. Credaro lui-même, avec lequel, disons-le en

1. *Enquêtes et Congrès italiens* (*Revue pédagogique* du 15 mars 1912).

2. Article d'un Américain qui vit en Italie, M. H. Nelson Gay dans *The Nineteenth Century* de janvier dernier que je résume d'après le *Fanfulla della Domenica* du 14 janvier; M. Gay ajoute que depuis 1863, la mortalité a diminué en Italie d'un tiers, qu'on y sauve donc 250 000 âmes par an; qu'en Tunisie, lors de l'établissement de notre protectorat, il y avait 11 000 Italiens; qu'il y en eut 81 000 en 1891 et qu'il y en a présentement 180 000, tandis que de 1896 à aujourd'hui le nombre des Français y est toujours demeuré d'environ 34 000.

3. *Diritti della scuola* du 14 janvier dernier.

passant, le Sénat s'est mis d'accord pour la plupart des retouches apportées au projet, et les législateurs italiens ont obéi à des considérations dont ailleurs on pourrait faire son profit. L'Italien, quand il légifère, est prudent ; il ne déguise pas sous le nom de logique l'esprit d'exclusion ; il veut combattre l'ignorance, mais il n'a pas de goût pour les sacrifices superflus soit en argent, soit en liberté ; sachant donc que toute perturbation profonde est fâcheuse, que toute œuvre entreprise par l'État revient plus cher que de raison et diminue d'autant l'initiative des particuliers, il tient à ne pas changer en indifférence ou en mauvais vouloir le zèle que les grandes communes ont généralement montré pour leurs écoles. C'est ce qu'explique fort bien le *Corriere delle maestre* du 27 novembre dernier. L'État, en Italie, de même qu'il ne refuse à aucune classe de citoyens la faculté d'enseigner, n'entend pas déposséder systématiquement les autorités locales de la surveillance sur l'instruction publique.

Seulement, cette loi qui ne demande rien de trop, ne se heurtera-t-elle pas à des obstacles ? Nous le disions dans notre précédent article, on demande aujourd'hui aux communes une contribution plus forte : que fera-t-on si les mauvaises payeuses d'autrefois continuent à ne pas payer ? La nomination des maîtres leur échappe, mais le traitement des maîtres reste à leur charge et on leur prescrit de s'endetter pour la construction de nouvelles écoles. L'injonction de verser dans les caisses publiques la somme destinée au personnel leur fera-t-elle paraître le fardeau moins lourd ? Le corps de la nation est devenu plus riche, mais certaines régions de l'Italie demeurent fort pauvres et fort insoucieuses de lumières ; nombre de communes font encore attendre aux instituteurs le paiement de leurs honoraires ou les augmentations de traitement qu'elles leur doivent ; beaucoup d'entre elles persistent à les considérer comme des sangsues qui les épuisent ; elles les traitent, à l'occasion, en conséquence. Un seul exemple suffira. A Zovencedo, près Padoue, où il y a 76 p. 100 d'illettrés, trois institutrices en quelques mois ont dû lâcher pied devant la persécution : à l'une on avait brûlé une partie de son mobilier, à l'autre on avait souillé d'excréments sa porte et ses fenêtres et un charivari l'accompagna à son départ ; l'autre, malade, se vit un beau jour

murée chez elle[1]. Et nous ne sommes pas ici au fond de la Calabre ou de la Sardaigne. Contre la force d'inertie, plus redoutable encore que ces violences, que fera le Gouvernement italien si ces dispositions persistent dans des régions entières? Que deviendra l'instituteur, dit plusieurs mois après la promulgation de la loi, un journal pédagogique, entre une commune qui dira : « Je n'ai pas d'argent » et l'État qui dira (et encore uniquement s'il s'agit d'écoles nouvelles) : « Je n'avance pas, je rembourse. » Je vois bien, aux articles 5, 9, 13, que sur le rapport de la *Deputazione scolastica* le *Consiglio scolastico* prendra les mesures opportunes (*provvedimenti opportuni*) quand une municipalité négligera les obligations que la loi lui impose, et que la *Delegazione governativa* présidée par le préfet pourvoira d'office; mais en quoi consisteront ces mesures? On reprendra à celles de ces communes qui l'auraient gardée, l'administration de leurs écoles, on établira le chiffre de leur dette (art. 16), mais ces deux mesures ne tireront pas un centime de la caisse municipale, de la poche des contribuables. M. Credaro avait d'abord voulu qu'on imposât aux communes le versement anticipé des contributions scolaires; il a dû y renoncer : cela donne à réfléchir. Et qui sait si les instituteurs ne sont pas exposés à retomber en outre sous le régime qui leur infligeait tant de vexations personnelles? L'article 16 précité qui autorise à rendre la direction des écoles aux communes qui le mériteraient inquiète les instituteurs; ils croient savoir que certains *Consigli scolastici* se disposent à concéder trop facilement cette faveur qui, là où elle serait mal justifiée, remettrait tout en question[2]. Leur crainte se conçoit fort bien : parmi les conditions auxquelles le gouvernement des écoles peut faire retour à la municipalité, la loi spécifie qu'il faudra que la commune ne compte pas plus de 25 p. 100 d'illettrés : ainsi un quart d'illettrés n'est pas une proportion assez inquiétante pour justifier le déssaisissement de la commune! Et que sera-ce si le suffrage universel est voté?

Voilà en effet un point curieux. En Italie, ce ne sont pas seulement les conservateurs attitrés qui redoutent l'octroi du bulle-

1. *Corriere delle maestre*, 4 juin 1911.
2. *Diritti della scuola*, 7 janvier 1912.

tin de vote à tout citoyen ; la presse pédagogique s'associe volontiers à leurs appréhensions. Un homme fort distingué, M. Fradeletto, au Congrès scolaire de Trévise, s'est exprimé avec amertume sur les chances que fera courir à l'école l'invasion des *analfateti* dans le pays légal[1]. Le *Corriere delle maestre* s'écrie : « De la même officine Giolittienne, d'où sortit jadis l'axiome stupide que, pour diriger une école, il est désastreux de connaître la pédagogie, est sortie récemment la sentence qu'il faut accorder le droit de suffrage aux illettrés parce que l'enseignement de l'école ne vaut pas l'expérience de la vie », et la même feuille demande ce qui adviendra quand les illettrés seront les maîtres dans un Conseil municipal, quand ils se glisseront dans le *Consiglio scolastico*; elle se répond, faisant allusion aux violences de Zovencedo, que ce jour là ils brûleront des institutrices et non plus seulement leur mobilier[2]. Sans aller aussi loin, il est permis de s'inquiéter pour de vastes régions de l'Italie.

Toutes ces raisons peuvent contribuer à expliquer pourquoi la mise en branle du nouvel organisme marche lentement. Les journaux pédagogiques louent la bonne volonté, l'activité du Ministère, mais, le 24 décembre dernier, les *Diritti della scuola* constataient que, six mois après le vote définitif, *presque tout est encore à faire*, malgré l'énorme travail préliminaire accompli avant et après le projet. On s'expliquerait malaisément qu'il eût fallu six mois pour si peu s'il ne se fût offert d'autres difficultés que de nommer les membres des Comités nouvellement institués et de trouver des locaux pour leurs délibérations.

D'ailleurs, et les Italiens ne s'y trompent pas, la loi secondaire même exactement appliquée, ne suffirait pas à tout. On veut, en plus, réformer la préparation des instituteurs; on demande que le taux des pensions de retraite soit élevé, qu'on pare au déficit de sujets qui oblige à confier beaucoup d'écoles, surtout dans le Midi, à des maîtres dépourvus des diplômes requis[3]; à ce dernier égard, parmi les moyens de recruter un nombre suffisant de maîtres instruits, on paraît compter beaucoup sur les

---

1. *Corriere delle maestre*, 4 juin 1911.
2. *Ibid.*, 4 et 25 juin, 16 juillet 1911.
3. On sait que la France traverse une crise analogue. (Voir un article de M. Albert Petit dans les *Débats* du 19 janvier dernier.)

certifiés de gymnases (nous dirions les collégiens pourvus du certificat de 4e) auxquels on ferait suivre un cours biennal de pédagogie; mais cela rendrait-il la carrière plus attrayante?

Une autre espérance et plus aventureuse est celle que la pluralité des maîtres fonde sur leur *Unione Magistrale Nazionale*, qu'ils aiment à désigner suivant la mode du jour, par le trigramme *U. M. N.* [1]. Ils sont tout fiers de leurs victoires sur l'association rivale, la Tommaséo, d'un caractère confessionnel et monarchique [2]; ils notent que le 20 octobre 1909 l'*Unione* a eu 95 p. 100 des voix dans l'élection du Conseil de l'Institut des orphelins de l'Enseignement primaire [3] et que depuis elle a conquis les provinces de Cuneo, de Gênes, de Porto-Maurizio, de Turin, de Vérone, de Vicence [4]; que leurs candidats au Conseil supérieur ont eu les 9 dixièmes des voix; ils disent que c'est la Tommaséo et non pas l'*Unione* qui a une couleur politique puisque la Tommaséo envoie des télégrammes au roi et au pape, tandis que l'*Unione* accueille tout le monde; cette deuxième assertion est parfaitement exacte; toutefois on n'expliquera sans doute pas par le hasard le fait que les chefs de l'*Unione* sont des républicains, des socialistes et qu'elle s'allie avec les syndicats d'ouvriers [5]. La pluralité des instituteurs attribue en partie à leur

1. Les autres sigles les plus fréquemment employés dans les journaux pédagogiques sont P. I. (instruction publique), M. P. (*monte pensioni*, caisse des retraites), R. M. (richesse mobilière).

2. Celle-ci tire son nom du célèbre écrivain Niccolò Tommaséo qui se croyait catholique.

3. Il y a eu récemment un grand débat au sujet de cet établissement; les instituteurs se sont imposé, pour en accroître les ressources, le sacrifice d'une journée d'appointements, mais ont refusé l'abandon d'une deuxième journée.

4. En Italie, ce n'est pas, comme on pourrait croire, dans le Midi que le clergé garde de l'influence, c'est dans le Nord. Venise a tout récemment prescrit à ses instituteurs d'assister aux leçons de catéchisme que des prêtres viennent donner dans les écoles. Le *Corriere delle maestre* signala ce fait *immoral* au ministre. Heureusement les enfants, qui jadis en Italie épousaient avec tant d'ardeur les querelles de leurs parents (je l'ai montré en 1894 dans un *per nozze*, *Enfants gâtés en Italie au XIVe et au XVe siècle*), semblent ne plus y entrer; je ne vois rien de comparable à l'anecdote rapportée par le *National* vers 1831 : dans une institution privée de Paris, un maître d'études qui demandait aux élèves de se tenir à genoux et les mains jointes pendant la prière, fut bombardé par eux de dictionnaires jusqu'à ce que le directeur, aidé des domestiques, eut enfoncé la porte.

5. Sur la rivalité de ces deux associations, voir un article de M. Angelo

ligue le vote de la loi Credaro. De fait, par le nombre de ses adhérents répandus à travers toute l'Italie, elle doit être puissante; elle l'est aussi par sa discipline. Il y a bien quelques divergences entre les membres; les instituteurs ruraux n'y voient pas les instituteurs urbains d'un bon œil; les deux sexes n'y vivent pas en parfaite intelligence [1]; mais le pouvoir exécutif n'y est pas gêné à l'excès par les pouvoirs législatifs; car le comité qui l'exerce siège au moins deux fois par mois, tandis que le *Consiglio Nazionale* et le *Consiglio regionale* ne siègent chacun que tous les deux ans; c'est lui qui, à défaut du *Consiglio nazionale*, propose les candidats pour le Conseil des Orphelins et pour le Conseil supérieur. Or, pour les élections professionnelles de tous les degrés, la consigne est de combattre les candidatures spontanées; nul membre de l'*Unione* ne doit prendre aucune sorte d'initiative d'intérêt général sans avoir au préalable demandé l'agrément du Conseil exécutif et, parmi les causes d'exclusion, figure le refus d'obéir aux décisions régulièrement prises par les organes de la ligue.

Ce n'est pas tout : l'*Unione* défend ses membres contre les divers degrés de la hiérarchie universitaire et là encore son Statut essaie de discipliner la résistance; c'est la fédération provinciale qui les défend devant les autorités locales, mais elle prend d'abord l'avis du Président, et c'est le Président lui-même qui les défend si le conflit éclate avec le Ministère; l'intéressé paie les droits de timbre, d'enregistrement, de notifications judiciaires, il rembourse de plus, *in caso di vittoria*, les frais d'assistance judiciaire [2].

Enfin les membres de ce conseil exécutif, qui doit, il faut le

---

Magni, *Diritti delle scuola* du 24 décembre 1911 et le *Corriere delle maestre* du 17 du même mois.

1. Notons incidemment, à propos des institutrices, qu'un journal pédagogique d'Italie dit qu'en Autriche, elles ont besoin dans certaines provinces d'une autorisation pour se marier et que, dans d'autres, le célibat leur est imposé; qu'en Angleterre où un sixième seulement d'entre elles est marié, on a récemment fait une campagne pour que le mariage leur fût interdit; que dans la plupart des États la proportion des maîtresses mariées est d'environ un tiers.

2. Les instituteurs ne seraient pas fondés à exiger plus de l'*Union*, vu que la cotisation annuelle, qu'ils ne paient pas tous régulièrement, est seulement d'un franc, plus 0 fr. 50 de droit d'entrée et, tous les six ans, une carte de 0 fr. 25.

reconnaître, avoir fort à faire, reçoivent des indemnités qui, pour des instituteurs italiens, sont respectables : deux des quatre vice-présidents, les deux qui résident à Rome, reçoivent 900 francs avec interdiction, il est vrai, d'accepter d'autres charges que leur école; les deux autres touchent 12 francs par jour passé hors de leur commune pour le service de l'*Unione*; les simples conseillers reçoivent dans le même cas 10 francs par jour; l'indemnité du président, qui est en même temps le président de la ligue, est fixée tous les deux ans par le *Consiglio nazionale*. Tous les membres du Conseil exécutif sont en outre dédommagés de leurs frais de transport; on paie la seconde classe aux simples conseillers, d'où j'induis qu'on paie la première classe aux cinq dignitaires[1].

Mais cette *Unione* paraît plus forte pour agir, je ne dis pas contre, mais sur les pouvoirs publics que sur ses propres membres. Elle ne réussit pas à les discipliner pour l'étude des questions qui les touchent. Les congrès d'instituteurs continuent à être des capharnaüms. A celui de Turin pendant les vacances dernières, il avait été d'abord convenu qu'on examinerait la loi Credaro dans le texte et dans l'application, le rôle de l'*Unione*, la question des Orphelins, celles des retraites, de l'émigration, celle de l'égalité entre les maîtres des deux sexes, alors que pour embrasser cet immense programme on disposait uniquement de trois jours; au dernier moment, on s'aperçut de l'impossibilité, sur quoi on décida de s'en tenir à des communications individuelles; on voit le décousu d'un pareil programme. Quelle discussion sérieuse peut-on instituer devant des foules entre auditeurs qui sont bien des confrères, mais dont chacun ne représente souvent que lui-même? Il faudrait là des délégués en petit nombre des différents types d'écoles, des divers systèmes pédagogiques. Cette multitude passionnée qui remplissait le théâtre Carignan et en oubliait les attraits de l'Exposition était touchante par son assiduité, les divers représentants de l'autorité y ont prononcé d'éloquents et utiles discours[2], mais les autres orateurs ne provenaient pas toujours de l'élite du personnel;

1. Voir le texte du statut dans les *Diritti della scuola* du 7 juillet 1911.
2. Voir à ce sujet de très justes réflexions dans l'article précité de M. Maurice Roger qui avait été délégué à ce congrès pour notre Gouvernement.

c'étaient surtout des mécontents, des sceptiques; encore s'ils étaient arrivés avec une possession réelle des thèmes à débattre! mais quelques-uns montraient une *ignorance effrayante* des questions; certains semblaient n'avoir pas lu la loi Credaro et n'en apercevaient, au surplus que les détails [1].

Dans ces derniers temps, l'espérance d'obtenir le vote de la loi, la joie de l'avoir obtenu ont tempéré le ton menaçant que les congrès d'instituteurs avaient depuis assez longtemps adopté à l'endroit du Gouvernement. Mais il n'est pas sûr que l'autorité de M. Credaro, malgré ses éclatants services, égale sa popularité. Il disait un jour que le devoir d'un instituteur est d'être content de son sort parce qu'un maître qui nourrit de la rancune contre l'État est si dangereux que mieux vaudrait fermer les écoles; c'était beaucoup dire; il suffirait qu'une répression prompte atteignît les actes coupables suggérés par ce ressentiment; par malheur, on n'y peut pas compter. Le déplacement d'office d'un maître, peine indispensable quand le maître a de graves torts envers ses supérieurs locaux mais contre laquelle les instituteurs se sont déchaînés comme s'il s'agissait de les déporter dans la baie d'Assab, ne peut être prononcé qu'avec l'acquiescement du *Consiglio scolastico* et il y faut les deux tiers des voix. Même dans des questions où la liberté du ministre reste entière, on le sent gêné. M. Credaro déclarait naguère, qu'une des plaies de l'enseignement primaire en Italie était que l'année scolaire, qui ailleurs comprend de 290 à 320 jours, n'y durait que 180 jours; mais nul texte de loi n'oblige le ministre à tolérer cet étrange abus de vacances; seulement M. Credaro avait à peine émis cette platonique observation qu'un maître écrivait dans un journal pédagogique : « Est-ce qu'il se moque de nous? » et signait. Parmi les fougueux prédicateurs de la croisade contre l'ignorance, beaucoup n'entendent lui faire pour leur compte qu'une guerre courtoise; ils ont conclu avec elle une trêve de Dieu de 185 jours : y toucher, serait sans doute, suivant une de leurs expressions favorites, *mortifier leur foi*.

Les instituteurs italiens n'ont pas eu tort de présenter leurs doléances aux pouvoirs publics, mais, tout compte fait, ils auraient

1. *Diritti della scuola*, 30 juillet et 15 septembre 1911.

tort de croire qu'ils doivent à leur insubordination la loi Credaro; ils lui doivent bien plutôt de l'avoir obtenue si tard, alors que depuis tant d'années ils avaient le Ministère pour eux; et ils feront bien de ne pas accroître par leurs incartades les difficultés que la malveillance et la force des choses susciteront à l'application de leur Charte. Leur gêne imméritée a longtemps pallié leurs écarts[1]; mais qu'ils se souviennent que la bienveillance publique se perd comme elle s'acquiert! Combien n'a-t-il pas fallu d'années pour que l'Italie s'émût en leur faveur! Rien n'y faisait. En vain le gouvernement dénonçait leurs souffrances et, si j'ose le dire, tendait la main pour eux. Le jour vient d'arriver où la nation promet de réparer ses torts; qu'ils prennent garde que leur insoumission avouée, morigénée inutilement par quelques-uns de leurs meilleurs amis, ne finisse par refroidir la sympathie! Qu'ils prennent garde à certaines alliances qui pourraient aider au triomphe de principes moins favorables à l'école qu'ils ne le croient!

Heureusement l'Italien, suivant un mot célèbre, fait moins de bêtises qu'il n'en dit. Si, à mesure que les instituteurs ressentiront le bienfait de la loi Credaro, le Ministère sait rappeler que jamais administration n'a eu plus de titres à la gratitude de ses subordonnés et que la nation s'est imposé pour eux de lourds sacrifices, le calme se fera dans les esprits. Le Gouvernement sera aidé par le réveil de fierté qui se marque en Italie comme partout. M. Credaro, en recevant une députation de jeunes patriotes de Rome, a dit que les instituteurs devaient « cultiver l'idéal et l'orgueil de l'Italie et mettre en lumière ses grands intérêts »; le journal pédagogique qui rapporte ces paroles, essaie bien de dire que sans doute il ne s'agit là que de nationalisme pacifique, mais, quelques lignes plus loin, il se laisse entraîner par l'ardeur qui en ce moment échauffe toute la pénin-

1. Cette gêne encourage des tentatives de corruption pratiquées par certains libraires, et souvent dénoncées par les revues pédagogiques. Tantôt avec des raffinements de politesse commerciale, on expose à un instituteur que, s'il s'emploie à faire prendre dans sa région tous les ouvrages scolaires qui sortent de telle librairie, la justice la plus élémentaire lui garantira, en récompense de sa peine, un objet d'art ou d'utilité pratique proportionné à l'importance de la commande, sans préjudice de la remise qui sera faite à ses collègues; tantôt on lui dit crûment : « Il y aura tant pour vous. »

sule. Nul maître en ce moment n'oserait plus qualifier de loque (*cencio*) le drapeau national. A devenir plus ambitieux pour sa patrie, on devient moins avide pour soi-même, désintéressement auquel on finit toujours par trouver son compte. L'Italie veut désormais qu'on respecte ses instituteurs ; c'est à eux à donner dorénavant l'exemple du respect de la loi.

CHARLES DEJOB.

Une École rurale mutuelle d'Enseignement secondaire en 1816.

Les vieux registres du rectorat de Toulouse, que j'ai bien souvent feuilletés, renferment de curieux renseignements sur l'état de l'instruction publique entre 1810 et 1840. J'en extrais aujourd'hui les lettres suivantes, écrites par le recteur, M. de Ferrand-Puginier, au président de la Commission royale de l'instruction publique.

On sait que, depuis la seconde Restauration, les pouvoirs du grand maître de l'Université avaient passé à une Commission royale (Conseil royal à partir de 1820). Royer-Collard, qui, en 1816 présidait cette Commission, et qui en cette qualité dirigeait tout le service de l'instruction publique, n'a pas besoin d'être présenté au lecteur.

Quant au recteur de Toulouse, Marie-Joseph-Louis de Ferrand-Puginier, son *curriculum vitæ* reflète bien les vicissitudes de l'époque : né à Castelnaudary en 1768, d'abord garde du corps du Roi, puis capitaine de cavalerie, il avait émigré, avait été « instituteur en Angleterre », — c'est-à-dire avait vécu en donnant des leçons de français, comme Chateaubriand lui-même, — était rentré en France après la Révolution, et dès le début de l'organisation de l'Université impériale était devenu inspecteur de l'Académie de Toulouse (15 décembre 1809). Le 7 novembre 1816, il avait été nommé recteur de la même Académie, fonction qu'il cumula, à partir de 1820, avec celles de professeur d'histoire et doyen de la Faculté des Lettres. Il mourut le 23 septembre 1825. Tout ce que je sais de son administration de neuf années semble indiquer que c'était un royaliste (nécessairement), mais sensé et prudent, d'esprit bienveillant et assez ouvert.

Voici sa première lettre à Royer-Collard, accompagnée d'un minimum de notes indispensables :

27 juillet 1816.

M. l'abbé Paulhé, chef d'institution à Lafage, commune de Curvale, département du Tarn, me demande, par sa lettre du 5 de ce mois, s'il ne serait pas possible de le faire dispenser du

droit annuel[1] pour l'année courante et pour celles qui ont précédé. M. le Grand-Maître[2] avait déjà accordé à ce respectable ecclésiastique une remise de ce droit par sa lettre du 1er octobre 1813.

M. l'abbé Paulhé mérite, par sa situation et par ses talents autant que par l'instruction qu'il donne depuis longtemps à la classe indigente du pays qu'il habite, tout l'intérêt et la bienveillance de la Commission. Son école, placée dans une ferme au milieu des montagnes du département du Tarn, éloignée d'Albi de quatre lieues[3], offre un spectacle à la fois curieux et intéressant. C'est dans cette habitation rustique, qui est la propriété d'un de ses parents que cet excellent homme donne des leçons à des fils de laboureurs ou de fermiers auxquels leur fortune ne permettrait pas de suivre les cours d'un collège; son école se compose de cent vingt à cent trente élèves auxquels il enseigne depuis les premiers éléments jusqu'à la philosophie. J'ai même trouvé dans son établissement des jeunes gens qui faisaient leurs cours de théologie.

On sent que M. Paulhé ne suffirait pas à l'enseignement d'un aussi grand nombre d'élèves sans la méthode qu'il a adoptée et qui a servi à former des jeunes gens que l'on distingue aujourd'hui dans l'état ecclésiastique et dans quelques-uns de nos établissements; — il se charge des classes de philosophie, de rhétorique et d'humanités et confie le soin des classes inférieures à des élèves des hautes classes. Par ce moyen, le nombre des régents ne lui manquant pas, il peut diviser chaque classe en autant de sections qu'il le juge nécessaire pour l'avancement des enfants confiés à ses soins.

C'est dans deux grandes chambres, où l'on trouve des bancs placés dans tous les sens, que se font toutes ces classes. M. Paulhé en surveille l'ensemble et veille avec un art admirable à ce que les leçons soient données d'après la méthode qu'il a

1. Le droit annuel qu'avaient à payer, au profit de la caisse de l'Université, tous les chefs d'institution, au prorata du nombre de leurs élèves. Il semble que ce droit ait été pour Paulhé de 150 francs par an.

2. Fontanes.

3. Curvale, grosse commune de 2 500 âmes, est en réalité à 41 kilomètres d'Albi, à la limite du département de l'Aveyron, au milieu de côteaux de 500 à 600 mètres d'altitude.

prescrite à ses jeunes régents. Les deux chambres dont je viens de parler, après avoir servi de classe, deviennent pour la nuit les chambres à coucher de neuf ou dix pensionnaires. Les bancs sont enlevés et entassés dans un coin et sont remplacés par des pliants.

On sent que la disposition de ces classes, qui n'a aucun inconvénient en hiver, serait insupportable en été. Mais pour éviter le mal qui résulterait sans doute d'un grand rassemblement d'enfants dans un aussi petit espace, M. Paulhé transporte dans la belle saison toute son école sous un hangar où la réunion de 120 enfants de tout âge, formant des groupes de 8 à 10 élèves, ayant chacun un maître différent, sous la surveillance de ce bon ecclésiastique qui, presque toujours debout au milieu de cette jeunesse, ne perd rien de ce qui se passe autour de lui, offre un spectacle vraiment pittoresque. On voit des différentes parties de la montagne les 90 ou 100 externes qui fréquentent cet établissement venir la plupart d'une lieue, portant dans leur sac leur pain, des pommes de terre et autres mets d'une frugalité semblable, pour passer la journée chez M. Paulhé. On voit ces jeunes gens faire le soir le même chemin pour regagner le toit paternel.

Ayant fait quatre fois comme inspecteur la visite de cet établissement, j'ai cru, monsieur le Président, devoir vous donner ces détails sur le compte de M. Paulhé, qui a toujours acquitté la rétribution universitaire pour tous ceux de ses élèves en état de la payer, mais qui, vu son peu de fortune, son mérite personnel et l'intérêt qu'inspire la forme ingénieuse de son institution, mérite l'exemption du droit personnel qu'il sollicite et qu'il n'a, au reste, jamais payé, ayant, comme je l'ai dit plus haut, reçu de M. le Grand-Maître une remise de trois ans, par sa décision du 1er octobre 1813.

Il semble bien que l'abbé Paulhé ait obtenu la remise demandée. Mais quatre ans après, il est obligé de la solliciter à nouveau, et Ferrand-Puginier écrit au président de la Commission royale (c'était alors le ministre de l'Intérieur lui-même, le duc Decazes) :

19 janvier 1820.

J'ai l'honneur de vous transmettre une demande de M. l'abbé Paulhé, chef d'institution à Lafage, tendant à obtenir la remise

de l'arriéré dont il est redevable pour droit annuel, qui s'élève à 450 francs.

Les faits exposés dans cette pétition sont de la plus exacte vérité. M. Paulhé n'a, ainsi qu'il l'annonce, d'autres moyens d'existence que les ressources que peut lui procurer son école; cependant il exerce et a constamment exercé ses fonctions avec le plus rare désintéressement. Au nombre de ses élèves il en est plusieurs qui sont admis gratuitement, et les autres ne lui payent qu'une modique rétribution. Ce respectable ecclésiastique, en se livrant à l'enseignement, n'a jamais eu d'autre but que celui de faciliter à des familles indigentes ou peu aisées les moyens de donner à leurs enfants une instruction qu'elles seraient hors d'état de leur procurer dans tout autre établissement.

Afin de pouvoir soutenir son école sans être obligé d'augmenter le prix de sa pension, M. Paulhé est parvenu, au moyen d'une sorte d'enseignement mutuel dont son zèle lui a suggéré l'idée, à suppléer au défaut des régents qu'il ne peut s'adjoindre, étant dans l'impossibilité de leur donner le plus modique traitement. Chaque classe est confiée à un des élèves des classes supérieures, exclusivement surveillées et guidées par le Directeur qui donne ses soins plus particuliers à la rhétorique et à la philosophie.

Telle est, monsieur le Président, la situation de l'école dont l'existence est due au désintéressement et au zèle infatigable de son chef. La Commission, en accueillant favorablement la demande qui lui est adressée par M. l'abbé Paulhé, ferait un acte de bienveillance qui, en même temps qu'il contribuerait à la prospérité de cet utile établissement, serait pour celui qui le dirige une récompense qu'il mérite par ses longs et pénibles services.

Quelques mois s'étaient à peine écoulés que le recteur apprenait la mort de l'abbé Paulhé et en informait le président de la Commission royale (alors le comte Siméon, ministre de l'Intérieur) :

17 avril 1820.

J'ai l'honneur de vous annoncer la mort de M. l'abbé Paulhé, chef d'institution à Lafage, commune de Curvale, canton d'Alban, arrondissement d'Albi, département du Tarn.

Je me serais empressé de vous faire connaître plutôt la perte que vient de faire cette contrée, si je n'eusse voulu attendre d'en être instruit officiellement. Mais n'ayant appris que par la voix publique la mort de M. Paulhé, j'écrivis à M. le Principal du collège d'Albi pour le prier de prendre des renseignements positifs sur les suites de cet événement et pour me les transmettre.

M. le Principal du collège d'Albi me répondit que l'on avait désigné à M. l'Évêque de Montpellier plusieurs sujets pour remplacer M. Paulhé et qu'en attendant c'était M. l'abbé Puech, aidé de M. Taurines, curé d'une paroisse voisine, qui dirigeait l'école de Lafage. Je m'empressai, aussitôt après que je fus instruit de cette circonstance, d'écrire à M. l'abbé Puech pour lui témoigner ma surprise sur le silence qu'il avait gardé à mon égard relativement à la mort de M. Paulhé et je l'invitai à me faire tout de suite un rapport sur la situation de l'école dont je lui disais qu'il avait mal à propos pris la direction sans m'en prévenir. J'écrivis une seconde fois à M. le Principal du collège d'Albi pour le prier de faire passer ma lettre à M. l'abbé Puech afin qu'elle lui parvint plus sûrement et plus promptement dans les montagnes qu'il habite. Je priais en même temps M. le Principal de communiquer à M. le Procureur du roi d'Albi mes réflexions sur l'irrégularité de la conduite des successeurs de M. l'abbé Paulhé, afin que ce magistrat leur fit connaître l'erreur dans laquelle ils étaient tombés, en faisant des démarches auprès de M. l'Évêque de Montpellier qui n'avait aucun droit de se mêler de la nomination d'un chef d'institution. J'ajoutais que j'aurais toujours la plus grande déférence pour une proposition faite au nom de M. l'Évêque de Montpellier, mais que c'était par mon intermédiaire que toute demande de ce genre devait être faite à la Commission de l'Instruction publique qui, d'après le décret du 17 mars 1808 et l'ordonnance du roi du 15 août 1815, avait seule le droit de donner l'autorisation de lever une pension ou de se mettre à la tête d'un établissement dont la direction était devenue vacante. N'ayant obtenu aucune réponse de M. Puech, j'ai écrit directement à M. le Procureur du roi d'Albi pour lui renouveler toutes mes observations et le prier de prendre les mesures nécessaires pour que les héritiers de M. Paulhé se conforment aux lois du royaume.

M. le Maire de Curvale aurait dû sans doute m'instruire officiellement de la mort de M. Paulhé, et la Commission jugera s'il ne serait pas à propos d'écrire à M. le Préfet d'Albi pour le prier de faire à M. le Maire de Curvale les reproches qu'il mérite pour avoir négligé de faire connaître à l'autorité compétente la situation dans laquelle la mort de M. Paulhé laissait l'école de Lafage située dans sa commune.

Je ne saurais dire ce que devint cette école de Lafage, d'aspect si pittoresque. Je ne serais pas surpris que ses éléments aient été recueillis pour fonder, à 10 kilomètres au sud, aux sources du Dadou, et toujours dans les montagnes, le petit séminaire de Massals, qui existe encore.

De ces trois lettres, d'intérêt inégal, la dernière révèle un état de demi-anarchie assez significatif : le gouvernement royal a eu beau se réserver le monopole institué par l'Empire, l'évêque de Montpellier n'en a cure, le maire n'informe pas l'autorité compétente, le procureur du roi semble faire la sourde oreille, et le recteur demande qu'on fasse intervenir le préfet...

Mais ce ne sont là que de menus incidents d'administration. Ce qui est plus digne de retenir l'attention, c'est l'existence, en 1816, d'un véritable établissement d'enseignement mutuel, imaginé de toutes pièces et ingénieusement organisé, au milieu des montagnes de l'Albigeois, par un prêtre de campagne. Je doute fort que le bon abbé Paulhé eût entendu parler des écoles Lancastriennes, que Carnot avait songé à acclimater en France (voir son rapport à l'Empereur, du 27 avril 1815) et que les libéraux de la Restauration entreprenaient de fonder chez nous sous diverses formes. Il semble bien que sa méthode lui ait été suggérée par la nécessité, mère de l'industrie. C'est à ce titre que son école « aux champs » est profondément originale.

Que pouvait d'ailleurs valoir un enseignement où l'on allait « depuis les premiers éléments jusqu'à la philosophie », et où l'on poussait même, à l'occasion, jusqu'aux « cours de théologie »? Poser la question, c'est la résoudre. On ne savait pas alors, et on n'a su que fort tard (même bien avant dans le cours du XIXe siècle), approprier l'instruction aux véritables besoins des populations auxquelles on la dispensait. J'admire ces fils de laboureurs arrivant chaque matin chez le brave prêtre, portant dans leur sac du pain et des pommes de terre pour leur repas de midi, et s'en retournant le soir à travers la montagne. Mais, une fois les premiers éléments franchis, que pouvait-il leur rester, pour continuer le labeur paternel, de ces leçons si peu faites pour eux ?... Exception faite, bien entendu, de ceux qui se destinaient à l'état ecclésiastique : mais c'était vraisemblablement le petit nombre.

CL. PERROUD.

Gambetta[1].

Messieurs,

Le sentiment qui ramène tous les ans à cette mélancolique cérémonie du souvenir les amis fidèles de Gambetta n'est pas seulement le désir d'accomplir un acte d'admiration, de reconnaissance et de piété. Dans l'évocation d'un passé déjà lointain, dans la mémoire des luttes et des victoires communes, les anciens compagnons du chef disparu viennent surtout chercher ici des enseignements pour l'avenir et des exemples qu'ils puissent proposer aux générations nouvelles. Et voici qu'en effet, aux survivants des temps héroïques, à ceux qui ont approché et aimé Gambetta, se mêlent de plus en plus, dans cette réunion périodique, des hommes à qui leur âge n'a pas permis de le connaître et qui se plaisent cependant à recueillir la tradition du maître et à méditer les leçons de l'Histoire.

Pour moi, messieurs, c'est à peine si, tout jeune homme, j'ai rencontré deux ou trois fois et timidement écouté de loin celui que plusieurs d'entre vous ne se sont jamais consolés d'avoir si tôt perdu. J'ai cependant été élevé dans le culte de son nom. Je me rappelle comment, pendant la guerre, ces trois syllabes sonores vibraient à mes oreilles d'enfant. Dans la Lorraine envahie se répercutait, comme un appel de clairon, l'écho de ces admirables proclamations qui invitaient la France à sauver l'honneur et à espérer contre toute espérance : « Français, élevez vos âmes et vos résolutions à la hauteur des effroyables désastres qui fondent sur la patrie. » Dans les maisons occupées par l'étranger, les parents cherchaient un coin solitaire pour lire, devant les enfants, ces morceaux sublimes qui se gravaient

---

1. Discours prononcé par M. Raymond Poincaré, président du Conseil des Ministres, à la cérémonie des Jardies, le dimanche 31 mars 1912.

dans tous les esprits. De beaux récits frappaient comme des légendes nos imaginations toutes fraîches : le départ de Paris en ballon, l'arrivée triomphale au milieu d'un pays déconcerté, Gambetta remplissant les arsenaux comme par enchantement, Gambetta équipant et approvisionnant plus de 2 000 pièces de canon, Gambetta réorganisant les armées et faisant sortir du sol des bataillons, des escadrons, des batteries. Nous étions bien jeunes pour tout comprendre de ce qui se disait autour de nous, mais vaguement nous sentions déjà, nous aussi, « ce que c'est qu'un grand peuple qui ne veut pas mourir et dont le courage s'exalte au milieu des catastrophes ». Ceux qui ont grandi à cette école ont appris de bonne heure et n'oublieront jamais que la force la plus sûre des hommes d'État est une confiance inébranlable dans les destinées de leur patrie.

Quelques années passèrent et, en 1877, lorsque je vins comme étudiant habiter le quartier latin, ce fut pour y retrouver, plus glorieux que jamais, le nom de Gambetta. Les élections de 1876 avaient assuré la victoire des républicains, Gambetta avait parcouru le pays pour y répandre, en même temps que des paroles de liberté, des conseils de sagesse : « Ne vous fiez pas aux mots, ne croyez pas que la politique est purement l'exercice de quelques facultés oratoires et des combinaisons, dans les couloirs et les bureaux. Ainsi comprise, elle n'est bonne que pour les comédies parlementaires ; mais permettez-moi de vous le dire, il n'est pas au monde de science ni d'art (car elle a ces deux caractères) qui exige plus de travail, de connaissances, d'observation, plus d'efforts continus et persévérants. » Et encore : « On va nous demander la preuve que nous connaissons les affaires et que nous savons gouverner. C'est alors qu'il faudra se surveiller soi-même et se régler. » Et encore : « Puisque nous sommes les plus forts, nous devons être modérés. Comme disait un ancien, il y a quelque chose de plus difficile à supporter que l'adversité : c'est la bonne fortune. » Mais contre le parti républicain, que Gambetta préparait ainsi à devenir une majorité gouvernementale, toutes les forces réactionnaires s'étaient désespérément coalisées et la tourmente du 16 mai s'était abattue sur la démocratie frémissante. Nous autres, adolescents, qui voyions en Gambetta la personnification de la République, nous nous

répétions les passages les plus ardents des discours d'Amiens, d'Abbeville, du Château-d'Eau; nous acclamions la phrase cinglante du discours de Lille : « Quand la France aura fait entendre sa voix souveraine, croyez-le bien, messieurs, il faudra se soumettre ou se démettre. » Ceux dont la première jeunesse a connu cette grande épopée républicaine sauront demeurer, toute leur vie, passionnés pour la liberté.

Trois ans plus tard, devenu le collaborateur d'un député que le département de Seine-et-Oise s'honore de compter aujourd'hui encore parmi ses représentants, j'étais cordialement introduit auprès des plus proches amis de Gambetta et je ne pouvais me défendre d'admirer l'irrésistible empire qu'il exerçait sur eux. Jamais homme politique n'a eu sur ses compagnons d'armes un ascendant comparable. Par je ne sais quel mélange de grâce insinuante et de puissance dominatrice, il faisait, autour de lui, la conquête des intelligences et des cœurs. Ses amis parlaient de lui avec une sorte d'émotion religieuse. Ils vantaient, autant que la fougue de son éloquence, sa vaste culture classique, la richesse de sa mémoire, son génie de méthode et d'organisation. A chacun de ses discours, leur enthousiasme me gagnait davantage; et lorsque Gambetta descendait du fauteuil de la présidence pour faire à la tribune un large exposé de politique étrangère ou pour réclamer la réforme électorale; lorsque, le 19 mai 1881, il dénonçait le scrutin d'arrondissement comme « un scrutin de corruption »; lorsqu'il répétait : « Je vous adjure, pensez au pays, passez en revue les vices, les abus, l'impuissance du régime auquel nous sommes condamnés. Vous ne voudrez pas encourir le reproche du poète romain : « Pour sauver leur vie, ils ont perdu les sources mêmes de la vie », je tressaillais à ces avertissements prophétiques. Mais j'entendais aussi son noble langage, lorsqu'il montrait la pressante nécessité de l'union républicaine. « Quant à moi, s'écriait-il à Belleville, j'ignore les nuances, je ne veux pas chercher les distinctions et les qualifications. Je l'ai dit une fois pour toutes : « Que me font, à moi, vos querelles personnelles, vos divisions de groupes et sous-groupes, que me font les noms et les surnoms? Tout cela n'intéresse pas la France. »

Quelques mois après, il est président du conseil, et pendant

que se pose de nouveau devant lui, comme une nécessité de salut public, le problème de la réforme électorale, il sonne encore le ralliement de tous les républicains : « De toutes les douleurs qu'on peut ressentir dans la vie politique, il y en a une que je ne peux supporter et subir en silence : c'est d'être présenté au parti républicain comme un homme qui méditerait de se séparer de lui... Sans la confiance des républicains, je ne pourrais accomplir ma tâche dans le pays. » Ceux qui, arrivés à l'âge d'homme, ont entendu et compris ces appels généreux, ne peuvent avoir, messieurs, d'autre ambition que de demeurer les disciples respectueux de Gambetta et de gouverner avec les républicains dans l'intérêt de la France.

La France! Gambetta, messieurs, l'aimait par-dessus tout. Et si, après sa mort, la calomnie qui l'avait haineusement poursuivi s'est peu à peu découragée; si cette réunion annuelle est, tous les ans, fréquentée par un plus grand nombre d'admirateurs, c'est que le patriotisme de Gambetta a fini, avec le temps, par désarmer l'esprit de parti. Dans ses discours, même un peu refroidis et décolorés par les années, brillent encore une flamme et un rayon qui ne s'éteindront jamais. Qui ne se rappelle ces merveilleuses harangues de Grenoble et de Thonon, où passe un frisson de beauté artistique? Qui ne sait par cœur ces phrases d'amour et de sacrifice : « Il n'y a pas que la France glorieuse, cette France révolutionnaire, cette France émancipatrice du genre humain; il y a une autre France que je n'aime pas moins, une autre France qui m'est encore plus chère : c'est la France misérable, c'est la France vaincue et humiliée, c'est la France qui traîne son boulet, la France qui crie, suppliante, vers la justice et la liberté. Oh! cette France-là, je l'aime comme on aime une mère! »

Pour Gambetta, splendide exemplaire de la race latine, la patrie est vraiment restée la cité grecque ou romaine, la cité dont la prospérité et la force doivent être, pour tous les citoyens, l'idéal et la raison de vivre. Dans la politique intérieure, s'il demande que l'administration soit soustraite aux compétitions et aux influences parlementaires, s'il réclame un gouvernement énergique et résolu, c'est qu'il considère comme une condition essentielle de la puissance nationale la prédominance de l'utilité

commune sur les revendications particulières. S'il veut une armée forte et nombreuse, c'est pour que la France relevée reprenne sa place dans le monde et puisse compter sur l'avenir. « Le patriotisme, dans une nation vaincue, c'est, dit-il, le mysticisme nécessaire. » Il ne vit, il ne respire que pour la France. Et, le 18 juillet 1882, dans le dernier discours qu'il prononce à la tribune, au moment où la mort qui le guette déjà vient de frapper sa vieille mère, il peut, sans forfanterie, se rendre hautement cette justice : « J'ai le droit de dire qu'avant comme après la guerre de 1870, jamais je n'ai eu de préoccupation plus constante, entendez-le bien, supérieure à la fois aux intérêts personnels et aux intérêts de parti, que celle de la sécurité de la patrie, et je me détesterais, je m'interdirais à jamais l'honneur de parler devant mon pays, si je pouvais mettre quelque chose en balance avec son avenir et sa grandeur. » Ce fut la dernière fois, messieurs, qu'il parla « devant son pays ». Quelques mois plus tard, son corps était enseveli dans le drapeau tricolore; mais près de trente ans écoulés n'ont pas enlevé à ce dernier discours sa noblesse sereine et sa solennité testamentaire. Avant de mourir, Gambetta a voulu donner à la postérité une suprême leçon de patriotisme. Écoutons-la, messieurs, et sachons la retenir.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Une conférence pédagogique sur l'histoire locale[1]. — Ce qui fit la grande originalité de cette conférence, ce fut « l'exercice d'application » qui la suivit : visite aux curiosités archéologiques de Saint-Bertrand de Comminges (c'est à Saint-Bertrand de Comminges que s'étaient réunis, le 22 juin 1911, les 160 instituteurs et institutrices de la 2e circonscription de Saint-Gaudens); puis exploration, dirigée par M. Cartailhac, de la grotte de Gargas. La conférence elle-même fut d'ailleurs triple : M. Cartailhac, chargé de cours aux facultés des lettres de Toulouse et de Montpellier, M. Picot, professeur au collège de Saint-Gaudens, M. Bertrand, inspecteur primaire, y prirent part. Nous souhaitons que le résumé qui va suivre donne au lecteur une idée de l'intérêt qu'elle présenta.

Conférence de M. Cartailhac. — Un homme cultivé, un instituteur en particulier, doit se montrer curieux des choses de la nature au milieu desquelles il vit. Il faut qu'il se rende compte de l'histoire du pays, qu'il connaisse au moins dans ses principales lignes l'évolution de ses montagnes, de ses vallées, en un mot de la terre qui l'entoure et dont il doit parler aux enfants à chaque bonne occasion. Longue est la liste des instituteurs qui se sont attachés à cette étude et ont contribué à réunir des matériaux dont les sciences naturelles ont pu tirer grand parti.

En matière d'archéologie préhistorique notamment, on pourrait citer vingt noms d'instituteurs qui ont fait des découvertes utiles. C'est, par exemple, l'instituteur des Eyzies (Dordogne) dont les heureuses explorations ont abouti à des trouvailles inestimables, dont, avec le plus parfait désintéressement, il a fait don à notre Muséum

---

1. Le lecteur retrouvera ici, sous une forme d'un caractère un peu spécial, une nouvelle application de la circulaire du 25 février 1911 sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie locales : les principaux passages de cette circulaire ont été reproduits dans la chronique de l'enseignement primaire en France du numéro de la *Revue Pédagogique* du 15 avril 1911, page 376.

national. C'est aussi M. Posthume, instituteur à Toulouse, à qui le même Muséum doit les restes du plus formidable carnassier que l'on connaisse, et dont M. Posthume avait découvert les os dans la grotte de Montmaurin (Haute-Garonne). Et les collections de Toulouse se sont souvent enrichies par la contribution d'instituteurs du département.

Que d'observations utiles peuvent être faites dans la région! Les Pyrénées ont eu, comme les autres massifs élevés, des périodes de climat froid et humide surtout. Les neiges excessives accumulées dans tous les cirques voisins des cimes ont formé des glaciers ayant 50 et 70 kilomètres de longueur, descendant jusqu'à Foix, Montréjeau, Lourdes. On manque encore de beaucoup de renseignements précis pour fixer l'étendue et la hauteur de ces glaces en marche et reconnaître parmi leurs traces ce qui est l'œuvre de telle ou telle période glaciaire. Les cours d'eau très amples sortis de la montagne ont tantôt creusé, tantôt remblayé la plaine. Les terrasses de gravier qui bordent nos fleuves marquent les anciens lits. Il est important pour en faire l'histoire de surveiller toutes les excavations et de recueillir les ossements d'animaux que les eaux entraînèrent et qui ne vivent plus dans nos régions, ni même sur la terre.

Il y a eu aussi des eaux qui se sont infiltrées dans le sol et qui, rencontrant, surtout dans les couches calcaires, des fentes naturelles, les ont agrandies et ont creusé les cavernes. Ces souterrains, après le départ des glaciers et des eaux, ont été occupés par certains animaux; l'ours et l'hyène y établirent leurs repaires, et aussi les hommes circulant dans le pays. Les limons remplis souvent d'os fossiles, les foyers des stations humaines, avec leurs restes de repas et leurs milliers d'objets ouvrés, sont d'admirables archives de la préhistoire.

Mais il ne faudrait pas y fouiller sans méthode, sans précautions; on risque ainsi de se rendre coupable de vandalisme : il convient d'appeler dès la découverte sur le gisement observé l'attention des personnes capables. En signalant les stations, soit aux conservateurs du muséum de Toulouse, soit aux professeurs de faculté, les instituteurs auront agi prudemment et rendu service; ils pourront être d'ailleurs pour les recherches d'attentifs collaborateurs. Des fouilles bien menées doivent souvent durer des mois ou des années et entraîner des dépenses qui ne sont pas à leur portée.

Les grottes des vallées pyrénéennes ont fourni récemment d'autres sujets d'étude. Celles de Niaux, du Portel (Ariège), de Marsoulas (Haute-Garonne), de Gargas (Hautes-Pyrénées), ont révélé des dessins, des gravures, des peintures qui couvraient leurs parois dans les profondeurs lointaines, étonnantes œuvres d'art les plus anciennes de l'humanité, d'une époque où les Européens n'étaient encore que de purs sauvages, vivant uniquement de chasse ou de pêche, chasseurs de l'éléphant mammouth, du lion, du bison et du renne.

Les grottes, les abris sous roches au bord des eaux ont reçu plus

tard les premiers agriculteurs qui virent la fin de l'âge de la pierre et les premiers débuts de la civilisation métallurgique. Les Pyrénées, le bassin sous-pyrénéen ont quantité de stations de cette phase et aussi des sépultures. C'est le cultivateur actuel qui peut rencontrer ces tombes avec sa pioche ou sa charrue. Mais c'est l'instituteur qui doit faire en sorte d'être toujours averti de ces trouvailles. C'est lui qui doit intervenir aussitôt pour sauver de la destruction les ossements humains, les armes, les parures. C'est sur lui que comptent nos musées publics qui sont la propriété de la nation et dont tout le monde peut jouir. Beaucoup d'objets de silex taillé, de haches de pierre ou de bronze, par exemple, ont pris place dans les musées scolaires; fréquemment hélas! ces collections ont été pillées ou dilapidées. Seuls les grands musées sont surveillés; c'est là que toutes les découvertes doivent converger. Instituteurs et institutrices tiendront partout à l'honneur de continuer à être leurs généreux correspondants.

Conférence de M. Picot. — Autochtones pour la plupart, très attachés au sol, les instituteurs pyrénéens ont conscience de poursuivre l'œuvre des aïeux.

Comment réaliser l'étude indispensable de l'histoire locale ?

Plusieurs sources de documents : tout d'abord les traditions orales.

Quelles garanties offrent ces traditions orales ? Que retenir de l'histoire du crocodile de Saint-Bertrand qui n'est sans doute qu'un ex-voto, de l'inexplicable légende de la pierre où Saint-Aventin aurait laissé l'empreinte de son pied ? Pour l'orateur, Saint-Gaudens est un indigène qui paya de sa vie ses protestations contre les Wisigoths qui le dépossédaient de sa terre ; mais les Wisigoths étaient païens et les chrétiens firent de Saint-Gaudens un martyr de sa foi. On ne peut ajouter qu'un crédit très relatif aux traditions orales. Le mouvement félibréen au surplus ne s'intéresse pas toujours très heureusement aux traditions locales. Les instituteurs en particulier ont mieux à faire que de traduire du français en patois.

Les documents écrits sont les plus précieux en histoire. Encore faut-il savoir les reconnaître et savoir éviter des erreurs grossières. Sans prétendre à l'autorité d'un paléographe, on peut travailler utilement à la recherche de pièces inédites qui seront soumises à l'examen de personnes qualifiées pour les étudier. A cet effet, quelques connaissances peu nombreuses sont à acquérir.

Si les documents originaux ont une valeur réelle, les copies n'ont qu'une valeur discutable : donc s'appliquer à la découverte des originaux. On distingue les actes publics qui sont datés et les actes privés qui ne le sont pas toujours. Quand la date n'existe pas on observe si le document est écrit sur papyrus, ou sur parchemin, ou sur papier, afin de se rendre compte au moins de l'époque. Par exemple, le papier vergé n'existe que depuis le XVIe siècle. La manière dont le texte est

présenté, la langue de la charte (car tout écrit est une charte) et surtout les formules qui constituent le protocole inévitable (énumération des titres) sont importantes à considérer.

Les actes publics peuvent être ou royaux (édits, lettres-patentes, mandements), ou seigneuriaux, ou judiciaires. Il ne faut pourtant point négliger les actes notariés : ce sont les plus nombreux et les moins connus.

Les actes royaux sont rares dans la région; les plus fréquents sont les chartes [1].

De 1815 à 1850 les archives communales de la région ont été souvent pillées ou dispersées; il faut donc chercher surtout dans les archives familiales et notariales.

Sur les 27 chartes de la région, 7 sont publiées et 8 connues. Les autres n'ont point encore été retrouvées jusqu'à présent. Ce sont celles de Antignac et Salles, Arbas, Cierp, Marignac, Mazères, Montastruc, Montespan, Rouède, Saccourvielle, Sauveterre.

La Revue du Comminges recevra volontiers les communications des instituteurs s'intéressant à l'histoire locale et elle leur fournira d'utiles renseignements pour une féconde collaboration.

Conférence de M. Bertrand. — Nous constatons, aussi bien dans les examens que dans les inspections de classes, l'insuffisance des résultats obtenus avec les programmes et les méthodes qui nous sont imposés ou proposés. Nous ne donnons pas aux enfants les notions indispensables au citoyen d'une démocratie moderne. Nous ne travaillons pas assez, dans l'enseignement historique, à l'éducation intellectuelle et morale qu'il ne faut jamais perdre de vue. Surtout, nos élèves ne possèdent guère les deux notions indispensables en histoire : celle de temps et celle de progrès.

Pourquoi ? Parce que nos élèves ne comprennent pas assez l'histoire. Cet enseignement est encore trop un exercice de mémoire, pas assez un exercice d'intelligence qui pousse à observer, à réfléchir, pour comprendre et juger. Il ne laisse souvent qu'une suite fragmentée d'impressions fugaces. Nous sommes tous d'accord pour constater que le programme actuel est trop chargé et souvent peu rationnel.

En histoire, comme en toute matière, il faut donc savoir choisir. Nous allons choisir d'abord la matière, ensuite la méthode.

I. *La matière.* Tout n'est pas indispensable, tout n'est pas également utile, dans l'entassement des faits historiques. Si l'historien est obligé de chercher patiemment les faits de toute importance pour pouvoir en induire une idée générale ou une loi historique, nous n'avons pas, nous éducateurs, à agir ainsi. Nous ne cherchons pas les

---

1. M. Picot présenta à ses auditeurs des documents intéressants des XVIe et XVIIe siècles, notamment une affiche royale placardée à Cirès et la charte de Larroque.

idées générales, on nous les donne pour les vulgariser. Dans ce travail de vulgarisation qui tient plutôt à l'instruction qu'à l'éducation proprement dite, nous ne devons pas viser à tout enseigner car les enfants ne sauraient tout apprendre. Les faits importants sont seuls nécessaires. Il faut donc laisser dans l'ombre les batailles quelconques, les traités sans lendemain, les dates secondaires.

Parmi ces faits importants, un choix s'impose encore. Il faut donner les plus suggestifs qui captivent l'attention de l'enfant et lui permettent de saisir l'enchaînement des faits et leur influence. Ces faits, où les prendrons-nous ? Rappelons-nous les conseils si connus et trop peu appliqués de Montaigne. En histoire, nous devons, pour procéder méthodiquement, aller du connu à l'inconnu. Pour cela, faisons toujours appel aux « témoins » locaux : les traditions et les légendes (folk-lore), les archives, les monuments civils et religieux.

Certains disent déjà : « Mais je n'ai rien dans ma commune. » Dans ce cas, on peut essayer de trouver quelque chose en s'inspirant des conseils de MM. Cartailhac et Picot. N'oublions pas, en outre, que la circulaire ministérielle du 25 février 1911 ne commande pas seulement de faire des emprunts à l'histoire de la commune dans laquelle on se trouve, mais à celle du département et de la province. Celle-ci, tout au moins, est assez riche.

II. *La méthode et les procédés.* — Comme tous les autres enseignements, l'enseignement de l'histoire doit être basé sur des exercices d'observation. Il faut ici, comme ailleurs, que l'enfant apprenne à voir, à observer, à comparer, à juger. Si ce travail complexe d'observation, de compréhension et de jugement se fait, l'impression est durable. Voilà pour l'instruction.

Mais nous ne faisons pas seulement de l'instruction en histoire. Cette science n'est pas seulement une fin par elle-même; elle est aussi un moyen d'éducation. Pour qu'elle joue ce rôle il faut que le travail intellectuel que nous avons brièvement analysé s'accomplisse en entier et à chaque instant.

Peut-être serait-il bon de commencer par l'étude de la période actuelle et de procéder par régression, de siècle en siècle tout au moins. Nous irions ainsi du connu à l'inconnu. Ce n'est qu'ainsi peut-être que nous arriverions à donner assez vite la notion du temps écoulé, de ce que nous pouvons appeler : le *relief historique*. Faisons un retour sur nous-même. Essayons de nous rappeler à quel moment de notre enfance ou de notre adolescence nous avons pu nous rendre bien compte de la succession des époques et des siècles. Ce n'est que lorsque nous avons connu suffisamment l'ensemble de notre histoire et quand nous avons pu précisément procéder par régression.

Mais ne soyons pas révolutionnaires. Avec les programmes actuels, quelque défectueux qu'ils puissent paraître, il y a beaucoup à faire. Pourquoi ne préparerions-nous pas l'étude proprement dite de l'histoire par des leçons de choses historiques comme nous préparons

l'étude des sciences par des leçons de choses scientifiques ? Pour mieux me faire entendre, je vais donner quelques types de ces leçons.

Cours préparatoire et élémentaire (période d'initiation) :

1. Une caverne préhistorique (Gravures, objets recueillis).
2. Les premières habitations (Gravures).
3. Période gallo-romaine (Monuments locaux).
4. Châteaux-forts ; donjons ; tours à signaux des 4 vallées.
5. Une vieille église ; vie religieuse ; art du moyen âge.
6. La vie des paysans (logement, vêtements, nourriture) jusqu'en 1789 (Allusion aux faits locaux ; variation du prix des denrées).
7. Période contemporaine. — Etude de la vie du paysan et de l'ouvrier dans la région. — Vieux moulins et usines électriques modernes. — Diligences et chemins de fer. — Sentiers muletiers et routes thermales. — Depuis quand a-t-on un docteur ? un pharmacien ?
8. Faits locaux concernant la Révolution, le Premier Empire, la Deuxième République, etc.

Cours moyen et supérieur (la période d'études commence). — Il convient ici de remarquer que nous ne devons pas suivre passivement les manuels et ne faire que l'histoire de l'Ile-de-France. La formation de l'unité française est mal présentée dans tous les livres élémentaires. Ne craignons pas de dire que Clovis et Charlemagne furent les ennemis de nos ancêtres ; que notre Midi n'a été français qu'après la défaite de Muret (1213). Toute une période merveilleuse de la civilisation médiévale sous les comtes de Toulouse est à exhumer. Nous devons en demander l'inscription dans nos programmes. En attendant, consacrons-lui quelques leçons.

Toujours, nous ferons des allusions fréquentes aux faits locaux déjà entrevus au cours élémentaire. Constatons, en passant, que l'histoire locale doit tout d'abord servir plutôt d'introduction à l'histoire nationale tant que la centralisation administrative n'est pas faite (jusqu'au XVIIe siècle). Ensuite, elle en est le complément indispensable.

. . . .

Il est, en somme, facile de remplacer quelques leçons sur des périodes peu intéressantes par des entretiens sur l'histoire locale. Ce qui importe, c'est que l'enseignement historique porte ses fruits : bien compris, il est indispensable à l'éducation intellectuelle d'une démocratie ; aussi bien, toute éducation morale est incomplète, qui n'est pas basée sur la connaissance des choses du passé.

❦

CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DES CLASSES ÉLÉMENTAIRES. CONCOURS DE 1911. — M. Istria, inspecteur de l'Académie de Paris, chargé, comme président du Jury d'examen du certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires, d'adresser au Ministre un

rapport sur la valeur des épreuves écrites et orales de l'examen de 1911, a consigné, dans ce rapport, les observations qui lui ont paru pouvoir servir pour la préparation du prochain concours.

Nous croyons utile de le reproduire ci-après.

Français. — I. *a*) *Dictée.* — Il n'y a pas à s'étonner que, dans la dictée, nous ayons trouvé peu de fautes contre l'orthographe d'usage. Et nous ferions injure aux candidats en insistant sur celles qui ont été commises contre la syntaxe : nous les attribuons moins à leur ignorance qu'à leur étourderie; tous connaissent, qui en douterait? les règles d'accord des participes...

b) *Explication des mots.* — Il nous faut ici répéter, une fois de plus, qu'expliquer un mot, ce n'est point en faire l'histoire complète, mais préciser la signification qu'il a, dans le passage où il est employé. Si ce mot est pris au sens figuré, qu'on remonte au sens premier et qu'on indique comment il est passé du sens premier au sens figuré, mais il est oiseux d'énumérer tous les sens qu'il peut présenter.

De même, à quoi bon rappeler l'étymologie, si elle ne doit être d'aucune utilité pour déterminer la signification? Sans compter que certains, peu versés dans la connaissance du latin et du grec, risquent de commettre des erreurs grossières. Ainsi, devons-nous le dire? nous en connaissons (ils sont rares heureusement) qui font venir « critique » de « cri ». « La critique est un cri qui s'élève devant un acte que l'on trouve mauvais » — ou encore d'un mot grec (on n'indique pas lequel et pour cause) qui signifie « mauvais ». Pour d'autres, l'origine de « pondérer » est « point », car « pondérer exprime l'idée de mettre au point ».

Le contexte, voilà surtout ce qui doit guider. Si l'on avait lu attentivement la page de Renan, on aurait compris que le mot « critique » a, dans cette page, non le sens de « blâme », mais un sens plus général : « examen d'un ouvrage ». On n'aurait pas affirmé qu'il offre ici la même acception que dans le vers fameux, cité par la plupart des copies :

La critique est aisée et l'art est difficile.

On aurait vu également que Renan n'oppose point « artifice » à « nature ». Artifice garde son sens primitif de « art », comme dans le vers de Boileau :

D'un pinceau délicat l'artifice agréable...

L'auteur le montre clairement, quand il dit en quoi consiste cet « artifice infini » qu'Augustin Thierry « mettait dans sa composition » (fondre les tons, pondérer les parties, construire un ensemble harmonieux)...

c) *Commentaire.* — Les deux phrases ont été bien comprises par la plupart; les meilleurs les ont expliquées avec un sentiment exact des nuances. Le style est souvent lourd et maladroit, mais moins incorrect que les années précédentes. Comme les années précédentes, il est arrivé à des candidats, trop nombreux encore, de perdre de vue la pensée de l'auteur et de se lancer dans de fastidieuses digressions. On dirait que, peu habiles à mettre en lumière la signification pleine et entière d'une phrase et préoccupés de « faire long » comme si la valeur d'une explication se mesurait à sa longueur! ils cherchent, de tous côtés, quel développement déjà connu ils pourront, avec plus ou moins d'ingéniosité, raccrocher à leur commentaire. Il suffisait, pour la 1re phrase, de montrer que, par la forme même qu'il donne à sa pensée, Renan se propose d'insister sur l'importance, sur la nécessité de l'art dans l'histoire. Que l'historien, dans ses recherches et dans le contrôle sévère des documents, soit tenu de pratiquer une méthode rigoureusement scientifique, nul n'y contredit; mais combien de critiques estiment que l'art est inutile, si même il n'est pas nuisible, dans une œuvre historique! Renan pense le contraire; il nous présente Augustin Thierry comme un historien parfait, parce qu'il fut à la fois curieux de la plus exacte vérité et de l'art le plus achevé. « L'histoire est un art autant qu'une science. » N'est-il pas étrange qu'à propos de cette phrase on ait eu l'idée de nous parler de la Révolution française, de la dépêche d'Ems,... et de bien d'autres choses encore?

d) *Analyse.* — Quelques-uns, qui évidemment n'ont pas suivi la préparation par correspondance, paraissent ignorer les circulaires relatives à la « nomenclature grammaticale ». Ils s'attardent à distinguer des propositions principales, pleines et directes (!). Le verbe *être* est appelé « verbe attributif »; ils ne savent au juste ce qu'il faut entendre par complément direct. Dans certaines copies, nous lisons : « science est un attribut de est »! Hâtons-nous de déclarer que de telles fautes sont rares. En général, on use de son intelligence pour déterminer le rôle d'un mot, dans la proposition, ou le rôle d'une proposition dans la phrase. C'est ainsi qu'on a vu quel lien rattache, pour le sens, des propositions qui, à ne considérer que la forme, semblent indépendantes. Il s'en est même trouvé pour noter la valeur réelle de la conjonction *et*, véritable équivalent, dans cet exemple, de la locution conjonctive « c'est pourquoi »...

II. *Lecture expliquée.* — Nous ne saurions trop rappeler aux candidats l'importance d'une lecture expressive, qui ne se contente pas d'éviter les contresens, mais s'efforce de traduire la suite des idées, la variété des sentiments, cet ordre et ce mouvement qui sont le style même. Qu'ils se défendent de l'emphase, de la monotonie, de la tendance, toujours persistante, quoique moins accusée qu'autrefois, à couper l'hexamètre, régulièrement, après la sixième syllabe.

Les auteurs ont été soigneusement étudiés. Ce qui manque le plus,

c'est l'habitude de dégager l'idée principale d'un morceau, d'en marquer les divisions logiques, de noter l'accent particulier, par où telle page se distingue de telle autre. Peut-on expliquer, par exemple, sans indiquer combien diffèrent le ton, le sentiment, la langue elle-même, le récit épique du combat soutenu par Rodrigue contre les Maures, ou le mélancolique duo d'amour qui termine la scène IV de l'acte III, ou encore la lettre si vive, si spirituelle, si enjouée de Mme de Sévigné sur les « Foins »?

Il arrive aussi qu'on prodigue des détails inutiles : l'intérêt languit, et le temps manque pour rendre compte de termes qui ont besoin d'être expliqués. Par un choix judicieux, il importe de souligner à l'avance les expressions ou les constructions sur lesquelles il conviendra de s'arrêter...

III. *Exercices pratiques.* — Nous avons constaté, à l'oral plus encore qu'à l'écrit, que les méthodes nouvelles d'enseignement grammatical sont aujourd'hui d'usage courant. On n'impose plus à la mémoire de l'enfant une règle que souvent il ne comprend pas, on l'amène à réfléchir, à observer, à comparer des exemples que l'on a soigneusement recueillis et, de cette comparaison, à tirer lui-même la règle qui, dès lors, n'a plus pour lui rien de mystérieux.

Nous croyons utile d'ajouter que le manque d'ordre a été sensible dans certains exposés sur la valeur du passé simple et du passé composé, l'accord du participe passé, les verbes pronominaux. Une leçon de grammaire, qu'on ne l'oublie pas, doit être, comme toute autre, logiquement ordonnée.

Pédagogie. — Divers passages du Traité de Pédagogie de Kant et du rapport de M. Marion, sur la discipline, ont fait l'objet de commentaires raisonnables, sans doute, mais plus ou moins précis. Il est essentiel de ne pas disserter dans le vide, mais de discerner, avec une grande netteté, le point principal que l'auteur s'est proposé de mettre en relief, d'en montrer la vérité ou, s'il y a lieu, l'exagération, d'en faire, toutes les fois qu'on le peut, l'application aux classes élémentaires. Le Jury tient compte ici, comme ailleurs, de ce qu'il y a de personnel dans la discussion et apprécie avant tout les qualités de jugement, d'ordre et de sobriété.

Histoire et Géographie. — *Histoire.* — 39 copies ont le grand mérite d'être claires, écrites avec précision et dans une langue assez ferme.

Les autres présentent, plus ou moins apparents, deux défauts qu'il nous paraît utile de relever.

1° Trop de candidats ignorent l'histoire générale. On leur a dit que le sujet de la composition écrite serait tiré de l'histoire de France, et ils l'apprennent exclusivement, sans se demander ce qui se passe au delà des limites du royaume de France. Or celui qui ne connaît

pas l'histoire des Etats de l'Europe occidentale ne peut guère comprendre l'histoire de notre pays : un Etat ne vit pas d'une vie isolée ; sa politique est déterminée d'une façon étroite par les ambitions, les intérêts, les convoitises des nations voisines. Pour expliquer l'expédition de Charles VIII, il était nécessaire d'avoir étudié la situation de l'Italie de la fin du xve siècle, et aussi celle de l'Europe occidentale. Bien peu de candidats ont fait connaître ce qu'étaient alors Milan, Florence, Rome, Naples. Il est vrai que c'est là une histoire fragmentaire, où les confusions sont possibles, ce qui nous a portés à l'indulgence ; mais, comment ne pas noter sévèrement ceux qui écrivent qu'Alexandre VI succéda à Innocent III, qui parlent d'un empereur d'Autriche et même d'un empereur d'Allemagne ? La connaissance de l'histoire de l'Europe occidentale, déjà très utile pour bien comprendre le moyen âge français, est absolument indispensable à partir du xve siècle, alors que la politique française devient une politique européenne et que la question de l'équilibre européen va dominer toute la diplomatie.

2° Les candidats ne s'appliquent pas à dégager les idées essentielles du sujet. — Il fallait d'abord indiquer très nettement que le règne de Charles VIII marque une orientation nouvelle de la politique française : désormais les rois vont abandonner ce que l'on a appelé la politique des frontières naturelles, pour se lancer dans les expéditions lointaines, dans les entreprises chevaleresques, qui leur font perdre de vue les véritables intérêts du pays. — Pour cela, il était indispensable de rappeler les acquisitions de Louis XI et surtout d'énumérer avec précision les concessions que Charles VIII fit à ses voisins, par les traités d'Etaples, de Narbonne et de Senlis (Roussillon, Franche-Comté, Artois). En second lieu, il fallait montrer que le règne de Charles VIII ouvre l'ère de la Renaissance française et souligner l'importance de ce fait pour l'avenir de l'art et de la littérature. Sans doute, au lendemain du retour de Charles VIII, la France ne va pas renoncer tout de suite à ses traditions pour se mettre à la remorque de l'Italie, mais elle a été séduite par la supériorité de la civilisation italienne et va chercher à l'imiter. Il eût été intéressant de dire ce qu'étaient à cette date l'art et la littérature française et de faire voir que l'influence italienne va précipiter leur évolution dans le sens du retour à l'antiquité.

Géographie. — Comme les années précédentes, cette épreuve est supérieure à celle d'histoire. Je n'appuierai donc pas sur l'insuffisance manifeste de quelques-uns, qui ne savent pas sans livre ou qui, s'ils savent un peu, écrivent sans ordre, sans méthode et sans correction. J'aime mieux insister sur cette constatation très agréable que, dans son ensemble, la composition de géographie a été très satisfaisante...

Les exposés oraux sont moins bons que les compositions écrites. Cela tient certainement à ce que les candidats, préoccupés avant tout de réussir à l'écrit, étudient trop exclusivement la géographie de la

France, et négligent celle de l'Europe et des autres parties du monde, et même, ce qui est peut-être plus grave, celle des colonies françaises. Nous croyons devoir leur rappeler que, soit en 8e, soit en 7e, ils auraient à enseigner toutes ces choses, qu'ils ne semblent connaître que d'une façon vague et superficielle. Il ne suffit pas de les affleurer au dernier moment et dans une préparation hâtive. Les colonies françaises, en particulier, méritent de retenir leur attention autant que les différentes régions de la France, parce qu'elles peuvent leur fournir une foule de notions intéressantes sur la flore et la faune des pays exotiques, et surtout parce qu'aujourd'hui elles sont au premier plan de l'actualité et constituent un des éléments de ce qu'on appelle l'équilibre mondial.

Avons-nous besoin de dire encore cette année que toute leçon de géographie doit être accompagnée d'une carte ou croquis au tableau noir ?

Sciences. — La question de mathématiques comprenait : 1° un problème, dont on demandait la solution arithmétique et une solution algébrique ou graphique ; 2° une leçon en septième sur la multiplication des fractions.

Presque tous ont su faire le problème, qui ne contenait d'ailleurs aucune difficulté d'interprétation ou de calcul. Le seul point délicat, c'était de mettre de la clarté dans la solution arithmétique ; et la clarté est la qualité à laquelle nous tenons le plus ; elle est indispensable chez le professeur chargé de donner le premier enseignement scientifique. Il faut que le langage soit simple, le raisonnement bien conduit ; il est bon aussi que le maître s'aide, au besoin, de démonstrations graphiques, qui donnent à la solution une forme concrète. C'est dans cette intention qu'on avait laissé aux candidats la faculté de choisir une solution algébrique ou une solution graphique. En fait, on a peu ou plutôt on a médiocrement usé de cette faculté. Quelques-uns ont montré qu'ils ont l'habitude de ce genre de démonstration et ont fourni un schéma nettement établi. Mais le graphique présenté par la grande majorité était obscur ou insuffisant. En revanche, presque tout le monde a donné la solution algébrique, quelquefois, nous l'avons constaté avec plaisir, très sobre et très claire, le plus souvent embarrassée de calculs compliqués, parce qu'on n'avait pas eu l'idée de prendre deux inconnues.

La leçon sur la multiplication des fractions ne devait ni gêner ni arrêter ceux qui ont suivi la préparation par correspondance. Beaucoup ont profité de nos conseils, en appuyant leurs explications sur des exemples concrets, en faisant des démonstrations graphiques. La lecture de certaines copies a permis de se rendre compte que les aspirants, qui les avaient rédigées, savent appliquer, dans leurs classes, des méthodes expérimentales et qu'ils en connaissent le maniement. Nous avons cependant rencontré encore l'abstraction, la

théorie arithmétique, les procédés mécaniques, qui ne doivent plus avoir place dans notre enseignement élémentaire. Peu d'erreurs, sauf dans les compositions très faibles. Mais les 44 copies notées de 8 à 1 révèlent un manque de connaissances générales tout à fait regrettable ou une trop grande ignorance des procédés de démonstration.

La leçon de choses portait sur la pression atmosphérique, question classique, traitée dans la plupart des manuels, où sont indiquées souvent les expériences simples à la portée des enfants. Beaucoup de candidats ont mis à profit leurs lectures ou leur pratique professionnelle : aussi la moyenne générale est-elle plus élevée pour cette seconde partie de la composition que pour la première (10, 9 au lieu de 9, 4). Les meilleurs ont limité leur sujet, entrant dans le détail des constatations ou des petites expériences qui peuvent être faites dans une classe : on a retourné un verre plein d'eau sans que l'eau s'échappe, appliqué un sou contre une vitre, fait entrer un œuf dur dans une carafe, lancé contre le tableau noir des fléchettes Eureka; puis on a fait monter l'eau dans des tubes : compte-gouttes, seringue de verre, tube barométrique; enfin on a répété l'expérience de Torricelli; tout cela accompagné d'explications très faciles à comprendre. Dans plusieurs copies, encore assez bonnes, on a tenu à citer le plus grand nombre possible d'appareils, comme les siphons, les pompes; on a même parlé des aérostats! naturellement elles se terminaient, faute de temps, par une énumération trop rapide, une sorte de catalogue brièvement commenté, dans lequel on ne retrouvait plus les caractères d'une leçon élémentaire. Pour masquer leur inexpérience professionnelle, d'autres ont écrit comme un chapitre de cours à l'usage de grands élèves, au lieu de se mettre à la place d'un professeur des classes de 7e et 8e, qui ne dispose pas des appareils du cabinet de physique et ne trouverait d'ailleurs aucun avantage à les employer. Ils ont pu faire une leçon scientifique, ils n'ont pas fait une leçon de choses.

Est-ce la peine de s'étendre sur les compositions médiocres ou mauvaises, dans lesquelles les incorrections de langage abondent, mêlées d'erreurs ou de naïvetés déconcertantes? Un candidat qui, pour répéter l'expérience de Torricelli, nous propose de prendre un tube de 10 m. 33, de le remplir d'eau, de le boucher avec la main et de le renverser sur la cuve à eau, n'a évidemment qu'une idée très vague d'une expérience de physique. Avec un peu de réflexion, une aspirante nous aurait épargné le pénible spectacle de Pascal faisant l'ascension du Puy-de-Dôme avec un tube de 10 mètres.

Langues vivantes. — I. *Allemand.* a) *Thème.* Bien que l'on sache mieux utiliser le dictionnaire étranger comme moyen de contrôle, des fautes grossières relatives au genre et au pluriel des noms, aux formes verbales régulières et irrégulières, échappent encore à un trop grand nombre (par exemple *die Bart*, *der Hand*, *die Kätze*,

gleichte, gang, pour *der Bart, die Hand, die Katzen, glich, ging*). — On n'est pas guéri complètement non plus de la manie de germaniser des mots français, à défaut de l'équivalent allemand précis (par exemple caresser *caressieren*; passer = traverser *passieren*, etc.). Enfin, beaucoup ne sont pas habitués à analyser le mouvement, qui se rend par des prépositions ou des adverbes spéciaux (par exemple « aller à la rencontre du grand-père » est une expression qui ne peut pas se traduire mot à mot; elle se rend en allemand par la préposition *entgegen* — dem Grossvater entgegen gehen). La moitié au moins des fautes de grammaire relevées dans le thème proviennent d'une connaissance insuffisante des adverbes et des prépositions servant à marquer le mouvement ou le repos. On ne saurait trop recommander l'étude de cette partie très importante de la grammaire allemande.

b) *Version*. — Certains semblent trop compter sur cette épreuve pour compenser leur faiblesse en thème. Ils ont tort. Même chez les meilleurs, la version a été inférieure au thème. Bien rares sont ceux qui allient à l'exacte intelligence du texte étranger une traduction française précise, aisée, écartant le mot à mot barbare et le délayage ou la périphrase. — Malgré nos recommandations antérieures, quelques-uns s'obstinent encore à proposer plusieurs traductions d'un même passage : il faut avoir le courage de choisir.

II. *Anglais*. — a) *Version*. — On trouve des passages fidèlement traduits, sans omission, ni addition, ni paraphrase, mais aussi des erreurs graves sur des formes grammaticales usuelles. Ailleurs apparaissent des lacunes de vocabulaire et il est manifeste que l'explication du lexique n'a pas été saisie. Trop souvent encore, ceux qui comprennent la lettre du texte n'en pénètrent pas suffisamment la pensée. Leur interprétation se dégage avec peine de la forme étrangère : c'est en partie un mot à mot pénible, impropre, incorrect. Enfin beaucoup n'observent pas le rapport des idées : de là des incohérences et même des absurdités.

b *Thème*. — Le vocabulaire à employer et les règles à appliquer étaient simples et d'usage constant. Les candidats convenablement préparés n'ont pas eu de peine à traduire ces quelques lignes de français. Mais là encore, ils procèdent trop fréquemment par mot à mot; ils discernent mal les tournures et les locutions propres à notre langue; ils ne pensent pas à l'expression anglaise la plus simple et la plus juste qui leur viendrait à l'esprit, s'ils savaient s'affranchir de la lettre du texte : d'où bien des gaucheries et des impropriétés. Il est regrettable, d'autre part, d'avoir à répéter que la connaissance de la grammaire est trop incertaine, même chez les candidats qui ont cependant quelque pratique du vocabulaire. Des traductions, qui ont assez bonne tenue d'ailleurs, sont déparées par des fautes choquantes soit sur l'adjectif pris comme nom, soit sur le sens des conjonctions, des prépositions et des adverbes, soit sur les formes de conjugaison (mode progressif, verbes forts, etc.).

Liste des auteurs a expliquer a partir de 1914 a l'examen du brevet supérieur et aux examens d'admission aux écoles normales de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses [1]. Arrêté du 3 février 1912.

AUTEURS FRANÇAIS.

Corneille. — *Polyeucte.*

Racine. — *Andromaque.*

Molière. — *Les Précieuses ridicules; les Femmes savantes.*

La Fontaine. — Fables, livre VIII : *La Mort et le Mourant*; *l'Ours et l'Amateur des jardins: les Obsèques de la Lionne; l'Avantage de la science; Démocrite et les Abdéritains*; *le Loup et le Chasseur.*

Mme de Sévigné. — *Lettres choisies* (édition J. Labbé). Lettres écrites de Bretagne (du 8 mai au 29 septembre 1680), pages 300 à 322.

Bossuet. — *Le Sermon sur la Mort* (édition Rébelliau).

Voltaire. — *Lettres choisies* (édition Fallex) : du 20 juin 1756, à Mlle ***; du 16 octobre 1760 à Mlle Clairon; du 1er mai 1761 à M. Duclos; du 12 mars 1766 à Mme la marquise du Deffand; du 15 juillet 1768 à M. Horace Walpole.

J.-J. Rousseau. — *Lettre à d'Alembert sur les spectacles* (édition Brunel); de la page 64 : « Prenons-le dans sa perfection » à la page 89 : « Soit qu'on déduise.... »

Lamartine. — Morceaux choisis (édition Hachette) : *L'Homme*; *Milly ou la Terre natale*; *Le Chêne*; *à Némésis.*

Augustin Thierry. — *Dix ans d'études historiques* : Préface.

Victor Hugo (édition Delagrave). — « L'Enfant » (*Les Orientales*); « Hymne » (*Les Chants du crépuscule*); « Le cimetière d'Eylau » (*La Légende des siècles*).

AUTEURS ÉTRANGERS

Langue allemande.

Grimm's Märchen. — *Dornröschen.* — *Schneewittchen.* — *Rotkäppchen.* — *Hänsel und Gretel.* — *Die Bremerstadtmusikanten.* — *Daumesdick.*

Ompteda. — *Der Major.*

Göthe. — *Erlkönig.* — *Der König in Thnle.* — *Mignon.* — *Der Sänger.*

Schiller. — *Lieder aus W. Tell* : *Fischerknabe*, *Hirt*, *Alpenjäger*

Heine. — *Die Grenadiere.* — *Die Lorelei.* — *Die Wallfahrt nach Kevlaar.* — *Wir sassen am Fischerhause.*

1. La liste des auteurs du brevet supérieur avait eu, jusqu'alors, une durée de trois ans; cette durée vient d'être portée à quatre années (arrêté ministériel du 3 février 1912). Comme la liste donnée ci-dessus ne deviendra valable qu'en 1914, la liste actuelle (Voir *Revue Pédagogique* du 15 janvier 1909, p. 83), a été maintenue pour l'année 1913.

Uhland. — *Der weisse Hirsch. — Die Kapelle. — Das Schloss am Meer.*

Lenau. — *Die Drei. — Der Postillon.*

W. Müller. — *Der Lindenbaum.*

Mörike. — *Er ist's.*

Hebbel. — *Das Kind am Brunnen.*

Liliencronn. — *Tod in Aehren.*

Langue anglaise.

Ouida. — *A Leaf in the Storm.*

Longfellow. — *The Village Blacksmith; The Rainy Day; The Curfew; The Arrow and the Song; The Windmill; The Wreck of the Hesperus.*

Scott. — *Hunting Song.*

Moore. — *The last Rose of Summer.*

Wordsworth. — *The Rainbow; The Daffodils; To the Cuckoo; The Solitary Reaper.*

Keats. — *The Grasshopper and the Cricket.*

Tennyson. — *The Beggar Maid; The Sailor-Boy; The Charge of the Light Brigade.*

Langue espagnole.

Romancero de Durán. — *Les romances portant les nos 296, 395, 599, 654, 731, 750, 816.*

Argensola. — *Le sonnet : Yo os quiero confesar...*

Juan Ruiz de Alarcón. — *Ganar amigos* (*le 1er acte moins les scènes X et XI*).

Gustavo A. Bécquer. — *Rimas nº VII : Del salón en el ángulo... et LVI : Hoy como ayer...*

J. M. de Pereda. — *Al primer vuelo* (*Chap. XV : La lettre de Nieves*).

Juan Valera. — *El espejo de Matsuyama.*

A. Palacio Valdés. — *La biblioteca nacional. — Lloviendo.*

E. Pardo Bazán. — *En tranvía* (l'article et non le livre portant ce titre).

V. Blasco Ibáñez. — *Golpe doble. — En el mar.*

J. Benavente. — *No fumadores.*

Langue italienne.

Arioste. — *Roland Furieux*, chant IX, octaves 11-57.

Goldoni. — *Il ventaglio*. Edit. Menghini, Florence, Sansoni (le premier acte).

Parini. — *La Caduta.*

Alfani. — *I tre amori del cittadino*. Florence, Barbéra (la dernière partie).

Langue russe.

Pouchkine. — *Boris Godounof.*
L. Tolstoï. — *Enfance.*
Ivan Tourguénief. — *Les Poèmes en prose.*

Langue arabe.

Mejdoub ben Kalafat. — Choix de fables traduites en arabe parlé : les douze premières anecdotes, de la page 93 à la page 133, inclusivement.

Houdas. — *Djouder le Pêcheur* : de la page 1 à la page 32 (fin de la cinquième ligne).

Abderrahman Mohammed. — *Lectures choisies*, 2e période (classes de quatrième et de troisième).

Liste des auteurs a expliquer, pendant la période triennale 1913-1915, a l'examen du certificat d'aptitude au Professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (ordre des Lettres).

auteurs français (*arrêté du 10 janvier 1912*).

La liste des auteurs français du Professorat comprend les ouvrages prescrits pour le brevet supérieur et, en outre, les ouvrages ci-après désignés :

1° Montaigne. — Extraits des *Essais* (édition Jeanroy) : *Du mépris de la mort*, pages 12-26; — *Apologie de Raymond Sebond ou Vanité de la raison humaine*, de la page 180 : « Considérons donc » à la page 194 : « auxquelles nous sommes incessamment en prise ».

Morceaux choisis des poètes du XVIe siècle (édition Pellissier). — Ronsard : *Discours des misères de ce temps.*

Pascal. — *Opuscules et Pensées* (édition Brunschwicg). — Pensées 139 à 150 inclusivement.

La Bruyère. — *Les Caractères* (édition Servois et Rébelliau). — Chapitre de l'Homme, de la page 287 à la page 289 « Dites-lui votre nom »; — de la page 297 « L'incivilité » à la page 305 « par un long voyage »; — de la page 307 « Il y a un temps » à la page 310 « par l'impunité ».

Boileau. — Satire IX : *A mon esprit.*

Buffon. — *Œuvres choisies* (édition Hémon), *Époques de la nature*, septième époque, pages 98 à 122.

Diderot. — *Extraits* (édition Joseph Texte), pages 23 à 27 inclus.

André Chénier. — *Le jeune malade.*

Balzac. — *Eugénie Grandet* (édition Calmann-Lévy) : les quarante et une premières pages.

Sainte-Beuve. — Pages choisies (édition A. Colin) : pages 50-64, *La méthode de Taine.*

Taine. — *Nouveaux essais de critique et d'histoire* : *Racine*.

Extraits des historiens français du XIXe siècle (édition C. Jullian). — Fustel de Coulanges : pages 622-626, *Introduction à l'histoire des institutions politiques de l'ancienne France* ; pages 664-665, La mission de l'historien.

Choix de poètes du XIXe siècle (édition Merlet). — Leconte de Lisle : *Les Éléphants*, page 220 ; *Le Rêve du Jaguar*, page 222 ; — Sully Prudhomme : *La Terre et l'Enfant*, page 84 ; *La Rêverie et la Raison*, page 287 ; *La Mémoire*, p. 291.

AUTEURS ÉTRANGERS (*arrêté du 26 janvier 1912*).

Langue allemande.

Richard Meyer. — *Die hundert besten Gedichte der deutschen Sprache* (Librairie Wilhelm Weicher, Leipzig).

Bechtolsheimer. — *Das Hungerjahr* (Wiesbadener Volksbücher, n° 97).

Langue anglaise.

Goldsmith. — *She stoops to conquer.*

Macaulay. — *Warren Hastings.*

Tennyson. — *Enoch Arden.*

Langue espagnole.

Juan Ruiz de Alarcón. — *La verdad sospechosa* (Collection Mérimée).

Mariano de Larra. — *Artículos de costumbres* (Biblioteca universal, n°s 14 et 15).

Langue italienne.

Le Tasse. — *Jérusalem délivrée*, chant XIX.

Isidoro Del Lungo. — *La figurazione storica del medio evo nel poema di Dante* (Rome, Loescher).

Langue arabe.

Houdas. — *Chrestomathie maghrébine*, pages 1 à 87.

Les Mille et une Nuits, 1er volume, pages 1 à 228 (édition A. Salhani, Beyrouth).

❦

LISTE DES AUTEURS A EXPLIQUER PENDANT LA PÉRIODE TRIENNALE 1913-1915, A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES DANS LES ÉCOLES NORMALES (ARRÊTÉ DU 26 JANVIER 1912).

Langue française.

Labiche. — *Le Voyage de M. Perrichon.*

Bauer et Saint-Étienne. — *Premières lectures littéraires.*
Bruno. — *Le Tour de France par deux Enfants* (Livre de l'élève).

Langue allemande.

Avenarius. — *Hausbuch deutscher Lyrik* (München, Georg Callwey).
Andler. — *Das moderne Deutschland* (Delagrave).
Schiller. — *Kabale und Liebe.*
Gustav Freytag. — *Soll und Haben* (Erster Band. — 1. 2. 3. Buch).

Langue anglaise.

Sheridan. — *The School for Scandal.*
G. Eliot. — *Adam Bede.*
Kipling. — *The First Jungle Book,*
Wordsworth. — *Michael, a pastoral poem.*
Keats. — *Isabella.*
Tennyson. — *The Miller's Daughter; The Brook; Dora; Morte d'Arthur; Ulysses; The Revenge.*
Browning. — *The Pied Piper of Hamelin; Hervé Riel; How they brought the good news foom Ghent to Aix.*
Whittier. — *Maud Muller.*

Langue espagnole.

Tirso de Molina. — *La prudencia en la mujer* (Biblioteca universal, nº 23). Menéndez y Pelayo. — *Las cien mejores poesías líricas de la lengua castellana* (Perche, rue Jacob, nº 45, Paris).
A. Liñán y Verdugo. — *Guía y avisos de forasteros* (Barcelona, Daniel Cortezo y Cª, Ausias March, 95).
A. Palacio Valdès. — *Riverita.*

Langue italienne.

Dante. — *Purgatoire*, chants X et XI.
Machiavel. — *Le Prince.*
Arioste. — *Roland Furieux*, chant XV.
Giusti. — *Lettere scelte* (Florence, Le Monnier), Lettres de l'année 1846.

Langue arabe.

Ben Sedira. — *Cours de littérature arabe* (Alger, Jourdan).
Houdas. — *Chrestomathie maghrébine*, p. 1-8.
Les Mille et une Nuits, 1er volume (édition A. Salhani, Beyrouth).
Armiz. — *Chrestomathie arabe*, p. 157-268 (Paris, Le Soudier).

❦

Certificat d'aptitude a l'enseignement des enfants arriérés. — Nous recevons la communication suivante :

« Pour faciliter aux membres de l'Enseignement titulaires du

Brevet supérieur et du Certificat d'aptitude pédagogique, la préparation de l'examen institué par la loi du 15 avril et le décret du 14 août 1909, MM. Henri Durot et le Dr Nathan ont organisé un cours gratuit.

« Ce cours comprend, pour l'année 1912 :

« 1° Des *leçons pratiques hebdomadaires* qui sont faites à *l'École de Perfectionnement* (16, rue de Picpus à Paris, XIIe), où le stage prévu par la loi peut être accompli, en vertu de l'arrêté ministériel du 20 décembre 1911.

« 2° Quinze *conférences* qui auront lieu le jeudi soir, à 8 heures et demie, à partir du 25 avril, au siège social de la Ligue française de l'Enseignement, 3 rue Récamier.

« 3° Enfin le cours sera complété par des conférences de MM. Gobron et Friedel sur la *législation* des établissements spéciaux, tant en France qu'à l'étranger.

« Le programme détaillé de ces cours sera adressé gracieusement aux instituteurs et aux institutrices publics qui en feront la demande à M. H. Durot, 16, rue de Picpus à Paris. »

❦

L'ÉCHANGE INTERNATIONAL DES ENFANTS. — L'Assemblée générale de la Société d'Echange International vient d'avoir lieu au Musée Social, sous la présidence de M. Charles Legrand, président de la Chambre de Commerce de Paris, assisté des représentants des ministres de l'Instruction publique, du Commerce, de la Guerre, etc., du Préfet de la Seine, du Conseil général, du Conseil municipal, de plusieurs Chambres de Commerce et d'Associations d'anciens élèves, etc.

Du rapport général, il ressort qu'au cours de l'année dernière, il a été réalisé 280 échanges, dont 184 entre la France et l'Allemagne, 86 entre la France et l'Angleterre, 4 entre la France et l'Espagne, et 6 entre l'Allemagne et l'Angleterre : soit 560 échangés, dont 436 garçons ou jeunes gens et 124 jeunes filles.

Dans son discours M. Charles Legrand a fait sentir la nécessité de plus en plus grande qui presse les jeunes gens à posséder pratiquement les langues étrangères et il a insisté tout particulièrement sur les avantages que retireront les futurs commerçants d'un séjour plus ou moins prolongé hors de nos frontières, imitant en cela les jeunes allemands qui n'hésitent pas à s'expatrier pour plusieurs années, afin d'étudier sur place non seulement la langue des divers pays où ils se fixent temporairement, mais encore les besoins, les goûts, les ressources industrielles et financières des populations au milieu desquelles ils vivent.

M. Pierre Baudin, sénateur, président de la Société, a fait ressortir les garanties qu'offre le système de l'échange interfamilial tel que l'a organisé la Société dans le but de faciliter les séjours à l'étranger; ces garanties sont très appréciées par les familles qui sont pleine-

ment rassurées sur la façon dont leur fils ou leur fille sera traité par la famille étrangère qui lui envoie, en même temps, un de ses propres enfants.

La Société s'entoure, en effet, de tous les renseignements ; d'ailleurs les familles sont tenues de remplir au préalable un questionnaire qui est envoyé gratuitement, sur demande adressée au siège social, boulevard Magenta 36, à Paris.

❦

Bourse nationale de voyage littéraire. — On sait que le ministre de l'Instruction publique et des beaux-arts a institué une bourse nationale annuelle de voyage littéraire de 3 000 fr. décernée alternativement à un poète et à un prosateur français.

La bourse ayant été attribuée en 1911 à un prosateur, celle de 1912 le sera à un poète.

La commission chargée de l'attribution de la bourse est ainsi composée :

Président : M. Émile Blémont; vice-présidents : MM. Victor Margueritte et Henri de Régnier; secrétaires : MM. Raoul de Saint-Arroman, Jules Bois et Alcanter de Brahm; trésorier : M. Léon Riotor; biliothécaire-archiviste : M. Victor-Émile Michelet.

Membres : MM. Maurice Barrès, Henri Bataille, Charles Beauquier, Bienvenu-Martin, Élémir Bourges, Jules Claretie, Charles Couyba, Lucien Descaves, Maurice Donnay, Auguste Dorchain, Ernest Dupuy, Maurice Faure, André Foulon de Vaulx, Anatole France, Gustave Kahn, Georges Lecomte, Maxime Lecomte, Gustave Rivet, J.-H. Rosny, Marcel Sembat, Verwaest, chef de bureau au ministère de l'Instruction publique.

Membre honoraire : M. Léon Dierx.

Les conditions dans lesquelles la bourse est attribuée ont été établies ainsi qu'il suit :

I. Nul auteur ne peut être lauréat s'il n'a justifié de sa nationalité française. Nulle condition d'âge ou de sexe n'est imposée; mais la commission choisira autant que possible un poète ou prosateur nouveau n'ayant encore reçu aucun prix littéraire.

II. Pour qu'un auteur puisse être lauréat, il n'est pas nécessaire que sa candidature ait été posée formellement.

Tout auteur réunissant les conditions ci-dessus mentionnées et dont l'ouvrage a paru dans les délais ci-dessous indiqués peut obtenir la bourse de voyage.

III. Les œuvres pourront être de tout genre littéraire, manuscrites ou imprimées ; mais elles devront être inédites ou avoir été éditées dans les deux ans au plus avant le 16 avril de l'année où sera décernée la bourse, dernier délai pour le dépôt des manuscrits.

IV. Les auteurs dont les ouvrages ont été retenus à la suite de l'examen définitif de la commission, en seront avisés à l'issue de la session.

V. L'élection du lauréat aura lieu dans la première quinzaine de juin.

VI. La commission n'est responsable ni des imprimés, ni des manuscrits qui lui sont communiqués.

Toutes les communications doivent être adressées à M. le président de la commission de la bourse de voyage littéraire, 10, cité Rougemont, Paris, IXe arrondissement.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

THE JOURNAL OF EDUCATION, février. — *Un système de gymnastique perfectionnée.* — Les divers systèmes de gymnastique suédoise, maintenant en usage dans la plupart des écoles anglaises, ont été l'objet de deux critiques sérieuses : l'exécution de ces mouvements aussi délicats que variés demande à l'enfant trop d'attention et ne lui présente qu'un intérêt médiocre. La vraie gymnastique, la seule profitable pour l'élève, est celle qui lui offrirait l'attrait du jeu. M. Jacques Dalcroze croit l'avoir trouvée dans son « système d'expressions rythmées des émotions ».

Prochainement, il ira à Londres avec ses élèves et en fera la démonstration publique.

❦

Pléthore de professeurs ou pénurie de postes? — Il arrive fréquemment que beaucoup d'instituteurs ne peuvent trouver de postes, longtemps même après avoir obtenu leur diplôme. Sont-ils trop nombreux ? Ce n'est pas l'avis du London County Council. Selon lui, l'encombrement vient surtout de ce fait que les Training Colleges, « jettent tous leur contingent sur le marché » à la même époque. Pour remédier à cet état de choses, il a résolu de fixer la rentrée de certaines écoles normales à Pâques. Lorsque les élèves de ces écoles seront prêts à prendre du service, il y a des chances pour que leurs camarades sortis l'automne précédent soient casés.

❦

La culture classique et l'élève moyen. — Il est curieux de voir se dessiner en Angleterre, contre l'étude obligatoire des langues anciennes et contre la doctrine du « Formal Training » le même mouvement qui aboutit en France à la réforme de 1902. Le point de départ de la controverse a été un article vigoureux et fortement documenté publié dans le supplément littéraire du « Times » et signé « a public school master ». Depuis, l'Angleterre universitaire est en effervescence, et la question est vivement débattue. Citons un

« leader » du « Times » et une lettre « admirable » du « Headmaster » de Sherborne. L'argumentation pour ou contre n'a rien de nouveau en France, où la question n'a pas cessé d'être à l'ordre du jour. On n'attaque point les langues anciennes en elles-mêmes ; tout le monde reconnaît que, pour les élèves capables de recevoir une haute culture (environ 1 sur 5) elles sont incomparables. Mais pourquoi imposer cette étude aux 4 élèves moyens ou médiocres qui n'en retirent que peu ou n'en retirent pas de profit ? C'est une injustice, car c'est sacrifier la masse à l'élite ; c'est une perte sèche pour les élèves et pour la nation. A cela, on répond par l'argument de la « culture formelle » (Formal Training). Même si l'élève n'arrive pas à savoir le latin et le grec, thèmes et versions disciplinent son esprit, l'aident à acquérir des qualités d'ordre, de précision, de méthode, qui lui serviront plus tard, quelle que puisse être sa profession. Mais voilà que cette thèse n'a plus d'effet magique. On demande des preuves. Est-il exact de dire que ces facultés développées par le commerce des classiques persisteront chez l'élève quand il appliquera son esprit à d'autres sujets ? Par exemple, le fort en thème grec ou en version latine sera-t-il par cela même plus capable qu'un autre de « tenir une comptabilité ou de diriger une ferme ? »... On discute, on fait des enquêtes, on consulte les psychologues... Le but précis qu'on se propose d'atteindre est de détrôner à Oxford et à Cambridge « l'idole du « Formal Training » et d'enlever aux classiques leur suprématie exclusive ».

❦

The School World. — *Conférence du docteur Charles S. Myers sur le « Formal Training »*. — Le docteur Ch. Myers, maître de conférences de psychologie expérimentale à l'université de Cambridge, consulté sur la question du « Formal Training », a répondu dans une conférence faite à la demande du London County Council. Rappelons brièvement que, d'après cette doctrine, la « matière » employée pour développer les facultés, mémoire, raisonnement, etc., n'a en elle-même aucune importance. Les progrès réalisés grâce à elle seront acquis à l'enfant, et il les retrouvera dans un sujet d'études tout à fait différent. Par exemple, un enfant dont on aura exercé la mémoire en lui faisant retenir des chiffres retiendra tout aussi facilement des noms, des idées, des formes, etc. M. Myers a expliqué en psychologue que nous n'avons pas une mémoire, mais autant de formes de mémoires que nous avons de choses à retenir (mémoire des noms, mémoire des idées, mémoire des formes). Contrairement à ce que dit la doctrine, on ne les développera pas toutes forcément en en développant une en particulier. *A priori*, on doit donc tenir cette doctrine en suspicion. Il ne serait cependant pas prudent de la rejeter en bloc. Le cerveau n'est pas divisé en « compartiments étanches » et il est probable que toute forme d'activité intellectuelle a sa répercussion sur l'ensemble. M. Myers conseille aux professeurs d'être modérés

dans leurs conclusions et de rechercher quels sont les exercices offrant entre eux assez d'analogie pour que les progrès réalisés dans l'un d'eux servent dans les autres.

E. A. Picot.

Pays de langue allemande.

Les cours de vacances de Kaiserslautern (*Les programmes de 1912*). — On connaît le succès croissant de ces cours qui s'adressent principalement aux professeurs, instituteurs et élèves français de tout ordre. Depuis leur fondation qui remonte à 1906, ils ont été fréquentés par près de mille de nos compatriotes. Les programmes de 1912 offrent la même variété de cours et d'exercices pratiques que ceux des années précédentes. Les auteurs prévus pour les nouvelles listes triennales aux divers examens primaires y seront l'objet d'une étude approfondie. Outre les exercices pratiques de toute nature, conversations, traductions, rédactions, chants, etc., les candidats auront la possibilité d'entendre des conférences sur les sujets d'actualité les plus divers. Voici la liste des conférences inscrites au programme de cette année :

1. *Paix sur la terre.* Conférence par M. le docteur Ph. Zorn, conseiller intime de justice, professeur à l'Université de Bonn.

2. *Garantie de la paix.* Conférence par M. Umfrid, pasteur à Stuttgart, vice-président de la société pour la paix, en Allemagne.

3. *Les dramaturges allemands du* xixe *siècle.* Conférences par M. le docteur Petsch, professeur à l'université de Liverpool. — 1. Henri de Kleist. — 2. Fr. Grillparzer. — 3. La Jeune Allemagne et Otto Ludwig. — 4. Fr. Hebbel.

4. *Que doit-on exiger des professeurs de langues modernes?* Trois conférences par M. le docteur Schiedermair, professeur à l'École réale supérieure et à l'Institut philologique de Munich.

5. *Mot et Phrase.* — Recherches psycho-pédagogiques. — Cinq conférences par M. Zillig, Hauptlehrer à Wurzbourg.

6. *Sémantique.* — La ville, le village et la ferme. — Douze conférences-exercices sur la sémantique allemande, en considérant tout particulièrement les difficultés du verbe. M. Zink.

7. *L'Allemagne et ses habitants.* Huit conférences sur le pays et le peuple, en considérant tout particulièrement les légendes allemandes. Quelques-unes seront accompagnées de projections lumineuses. M. Zink.

8. *Une excursion dans la voûte céleste.* Conférence par l'astronome Ph. Fauth. Nombreuses projections photographiques. La conférence sera rattachée à une visite de l'observatoire planétographique à

Landstuhl. Par temps favorable, observations de la lune, de Jupiter, peut-être d'une étoile double.

9. *Phonétique allemande.* Deux conférences par M. Schiedermair, Munich. I. Importance de la phonétique pour l'étude des langues étrangères. II. Application de la phonétique en classe.

10. *Phonétique descriptive.* Quatre conférences, par M. Piquet. Sons allemands qui diffèrent des sons français ; leur acquisition. Instruments servant à la phonétique. Machines parlantes. Transcription phonétique.

11. *Phonétique et grammaire historique de l'allemand.* Trois conférences, par M. Piquet, professeur à l'université de Lille, directeur de la *Revue Germanique.* Évolution de la langue allemande de la période germanique à nos jours. Relations de l'allemand et du français. Principaux faits de phonétique. Principaux faits de morphologie.

12. *Le génie de la langue allemande comparé à celui de la langue française.* Conséquences qui en découlent, en particulier pour l'enseignement grammatical. — Quatre conférences par M. Simonnot, professeur au collège Chaptal, membre du Comité de patronage pour les boursiers français à l'étranger, à Paris.

13. *Influences françaises sur la littérature allemande au moyen âge.* M. Piquet.

14. *Tendances du théâtre contemporain en France.* M. Piquet.

15. *Le Jura français.* Conférence avec projections photographiques de M. Piquet.

Pour plus de détails, demander le programme à M. Wagner, directeur des cours, 22, Hackstrasse, Kaiserslautern, Palatinat.

❦

La méthode directe pour l'enseignement du français en Alsace, französisches Uebungsbuch, von K. Letz und L. Limacher, professeurs à Mulhouse, Friedrich Bull, Strasbourg. — Voici un excellent ouvrage dans lequel les auteurs s'inspirent des principes de la méthode directe, avec une expérience parfaite de l'enseignement et une connaissance très sûre de la langue française. Tous les exercices oraux et écrits reposent sur l'intuition. Les auteurs ne perdent jamais de vue le principe ferme qu'ils posent dans leur préface : « D'abord la chose, puis le mot ; d'abord l'exemple, puis la règle. » Des illustrations très soignées et très claires accompagnent le texte des leçons. On ne recourt à l'emploi de la langue allemande que pour l'explication de règles de grammaire délicates et quelques exercices de thèmes d'imitation. L'enseignement grammatical est tiré méthodiquement du vocabulaire, et tous les entretiens portent sur une langue essentiellement pratique, qui forme la base de la conversation usuelle.

❦

L'enseignement du latin par la méthode directe (*Saggio di un nuovo metodo per l'insegnamento della lingua latina*), Prof. Giuseppe

Zamboni, docteur ès lettres, Verona, Marchiori. — Ce volume présente une application des plus ingénieuses de la méthode directe à l'enseignement du latin. M. le professeur Zamboni y suit de très près les procédés intuitifs en usage dans nos classes de langues vivantes, spécialement pour l'étude de la déclinaison, de la conjugaison et de la construction latines. La conversation entre le professeur et les élèves constitue le fondement de tous les exercices. Comme dans nos programmes de sixième, cette conversation porte sur la vie scolaire, le corps humain, la vie de famille, les nombres, le temps, etc. Les règles et paradigmes sont toujours tirés des exercices par voie inductive. Il serait très désirable que nos collègues professeurs de latin fissent loyalement l'expérience de cette méthode dans des classes de débutants, concurremment avec la méthode traditionnelle. La comparaison des résultats obtenus offrirait certainement un très grand intérêt pédagogique.

E. Simonnot.

États-Unis d'Amérique.

The Elementary School Teacher, décembre 1911. — *Notes éditoriales.* — Les projets du nouveau commissaire de l'éducation aux États-Unis, Mr. Claxton, font les frais de beaucoup de conversations et d'articles en ce moment. Les lecteurs de la Revue pédagogique se rappellent, sans doute, que le précédent commissaire résigna tout récemment ses fonctions parce qu'il ne s'estimait pas suffisamment en communauté d'action et de pensée avec le corps enseignant américain. Mr. Claxton juge qu'une telle communauté est indispensable, et, au lieu de se retirer devant son inexistence, il veut s'employer à la créer.

Il désire d'abord que tout ce qui a trait à l'éducation relève du bureau d'Éducation, qu'il n'y ait pas une administration de l'éducation agricole au ministère de l'agriculture, une administration de l'éducation commerciale au ministère du Commerce, une administration de l'éducation industrielle au ministère du travail, etc., administrations se faisant entre elles, et faisant au bureau de l'Éducation (sorte de ministère de l'Instruction publique) la plus déprimante et la plus funeste des concurrences, interdisant toute cohésion efficace, multipliant en des proportions insoupçonnées d'inutiles dépenses, et reconstituant, si l'on n'y prend garde, dans une république moderne, le régime des corporations fermées et des cloisons étanches. (Notons, en passant, que le danger n'est peut-être pas particulier aux États-Unis.) Et, engageant tout de suite la lutte, Mr. Claxton conseille aux éducateurs de tous ordres — qui ne sont, malheureusement pas tous, électeurs — de renseigner à ce sujet les candidats aux fonctions

législatives, de leur faire comprendre la nécessité d'un pouvoir central et responsable de l'éducation, pouvoir qui, émietté parmi les divers départements ministériels, s'amoindrit jusqu'à une indignité impuissante.

⁂

THE KINDERGARTEN PRIMARY MAGAZINE, janvier 1912. — *Notes éditoriales.* — Le directeur du Magazine insiste, à son tour, sur les intentions de Mr. Claxton, de ce philosophe grand amateur de réalisations, et il annonce que, à l'instigation du nouveau commissaire, le bureau de l'Éducation, jusqu'ici satisfait avec un budget annuel maximum de 320 000 francs, demande pour l'an prochain une somme de un million.

⁂

EDUCATIONAL REVIEW, janvier 1912. — *La carrière de l'enseignement monopolisée par la femme.* — L'envahissement de la carrière « pédagogique » par les femmes est tel aux États-Unis, que nombre de bons esprits se demandent là-bas, avec inquiétude, si le jour est bien lointain où elles seront parvenues à expulser complètement leurs collègues masculins. Cette inquiétude, M. C. W. Bardeen l'exprime non sans humour attristé. Après avoir démontré l'influence desséchante de la vieille fille dégoûtée d'elle-même et du monde, alors que, plus jeune, elle a été l'éducatrice parfaite, M. C. W. Bardeen établit, et pour la formation des caractères d'une race, et pour l'élévation durable de la culture, la nécessité absolue, pour un pays, de recourir souvent à des pédagogues masculins.

⁂

Les écoles secondaires françaises. — Sur cette question M. F. E. Farrington, de Columbia University, vient de publier une étude documentée. Remontant à onze siècles pour en venir jusqu'à nos jours, M. F. E. F. établit qu'en réalité l'esprit français a toujours été de beaucoup en avance au point de vue des innovations pédagogiques utiles, et c'est pourquoi l'auteur de la courte analyse de l'ouvrage de M. F., M. J. M. Greemood, directeur de l'Enseignement à Kansas City, Missouri, s'applaudit d'avoir, il y a vingt ans déjà, proclamé que ses compatriotes ne devaient pas uniquement s'abstraire dans la contemplation et la servile imitation des disciplines allemandes, rarement originales, en réalité, mais considérer, avec profit certain, les diverses organisations de l'enseignement français.

A. GRICOURT.

Belgique et Suisse romande.

L'ÉDUCATEUR. — A signaler à titre documentaire, dans les numéros des 9, 16 et 23 décembre 1910, *La nouvelle loi genevoise sur l'instruc-*

tion primaire et, dans le numéro du 6 janvier 1912, *Les pensions de retraite des instituteurs d'après une loi récente.*

❦

20 janvier. — *Pédagogie du XXe siècle.* — M. Mourve, auteur d'un dictionnaire de pédagogie américain, nous apprend combien il a été produit d'ouvrages pédagogiques en 1910. — Aux États-Unis, sur 3 145 ouvrages nouveaux, 348 traitent de questions d'éducation. La proportion est bien plus forte en d'autres pays : 578 sur 8 446 en Angleterre; 4 203 sur 30 317 en Allemagne ; 1 005 sur 8 805 en France. L'intérêt grandit donc partout pour les choses d'éducation. « L'importance de l'école et de la profession d'instituteur ne cesse de croître, dit M. Mourve. Au point de vue du nombre des maîtres, c'est maintenant la plus large des professions. Un des changements sociaux les plus significatifs du temps présent, c'est la tendance à faire assurer par l'école des responsabilités sociales et morales diverses jusqu'à présent attribuées à d'autres professions et à d'autres institutions. C'est l'école aujourd'hui qui est devenue responsable de la moralité des jeunes générations. La famille n'est plus à même de remplir sa fonction d'éducation et l'école doit la remplacer. »

Reste à savoir, se demande fort légitimement *l'Éducateur*, si cette tendance est bonne. La réponse est négative. « Si, malheureusement, les parents ne savent plus remplir leur tâche — nous ne pensons pas seulement aux pauvres gens ; — si l'école doit y suppléer dans la mesure du possible, il n'en demeure pas moins que c'est un mal social dont on sera bien obligé de mesurer quelque jour les funestes conséquences. Les devoirs de la famille sont incessibles. »

❦

3 février. — *Lettre de Belgique : Une semaine pédagogique à l'institution des inspecteurs scolaires primaires.* — Deux cents inspecteurs primaires, convoqués par le ministère des Sciences et des Arts, ont assisté, pendant la dernière semaine d'octobre, à des cours spécialement organisés pour eux au Musée scolaire national de Bruxelles. Le correspondant belge de *l'Educateur* signale en particulier les très importantes questions qui ont été traitées par le docteur Demoor, recteur de l'Université libre, par l'écrivain Adolphe Hardy et par l'historien bien connu Godefroy Kurth, naguère professeur à l'université de Liége. Le résumé des idées exposées par ces hommes compétents nous semble digne d'être mis sous les yeux de nos lecteurs.

1. « M. le docteur Demoor est un spécialiste dans l'éducation des *Anormaux*, à laquelle la Belgique, Bruxelles notamment, a toujours voué un intelligent intérêt. Il résulte du cours de M. Demoor qu'il faut tout d'abord établir une différence entre les *Anormaux médicaux* et les *Anormaux pédagogiques*. Ces derniers, trop légèrement atteints pour être soignés dans des établissements médicaux, sont cependant insuffisamment équilibrés pour suivre avec fruit l'enseignement donné aux élèves de leur âge dans les classes primaires. On

a objecté que la séparation des anormaux pédagogiques d'avec leurs camarades normaux pourrait avoir comme conséquence une aggravation de leurs anomalies. M. Demoor estime l'objection spécieuse et sans fondement théorique. La pratique démontre que les classes pour anormaux pédagogiques, telles que les a organisées, par exemple, la ville de Mannheim, et qui sont absolument séparées, distinctes des classes normales, répondent tout à fait aux exigences d'une pédagogie scientifique.

L'initiative privée a une belle tâche à remplir vis-à-vis des anormaux gravement tarés; elle pourrait créer des écoles analogues aux Hilfschulen allemandes.

Quand aux méthodes à suivre dans l'éducation des anormaux, le docteur Demoor préconise les systèmes qui mettent en relations intimes l'entraînement musculaire et l'entraînement intellectuel. Il faut que par des mouvements eurythmiques on aide aux cerveaux mal équilibrés à saisir même les leçons aussi théoriques que l'arithmétique et certaines parties de la géographie. »

2. « M. Adolphe Hardy avait pour tâche de traiter la question, angoissante en Belgique plus encore qu'en Suisse, de la dépopulation des campagnes par l'afflux vers les centres urbains. Son cours portait sur l'*éducation régionaliste*, un nom plutôt barbare pour désigner la part d'influence que l'école primaire peut avoir dans l'exode des campagnards. Que faire pour éviter le déracinement des paysans? Leur montrer l'importance au point de vue social, moral et historique, de leur village. Leur faire entrevoir que le village c'est le nombre, et la ville l'exception, et que c'est au village que s'inscrit le génie de la race.

Les moyens de créer cette mentalité nouvelle chez les habitants de nos campagnes? Que le maître aime la nature, se plaise à la campagne, ne brûle pas du désir d'arriver vite aux classes urbaines, et que l'école vive bien plus qu'elle ne le fait dans la grande nature. Nos paysans, qui déplorent la désertion de leurs fils, devraient comprendre que le temps passé par maîtres et élèves à des leçons en pleine forêt, en pleins champs où palpite la vie, où resplendissent les couleurs, n'est pas du temps gaspillé, mais qu'il contribue à attacher l'enfant à la terre nourricière. »

3. « C'est, naturellement, de l'*enseignement de l'histoire* à l'école primaire que M. Godefroy Kurth, l'éminent historien, a entretenu ses auditeurs. Il a déploré le peu de place que laissent à cette discipline du savoir humain les branches plus directement et plus visiblement utiles à la vie. Il a montré le rôle de l'histoire dans l'éducation, en y faisant voir essentiellement un moyen de mettre les enfants en contact avec les ancêtres et de pénétrer dans les origines de la civilisation. Il a insisté sur les services que peuvent rendre à l'enseignement de l'histoire l'étude et l'observation des restes des temps anciens, des lieux célèbres par les incidents qui s'y passèrent, des

monuments, des statues, etc., et sur la nécessité de faire appel à l'imagination des enfants, à leur besoin de dramatisme et de mouvement. Mais, ce qui est de nature à surprendre assez brusquement ceux qui sont familiers avec la pédagogie anglo-saxonne, et même beaucoup d'entre ceux qui l'ignorent, M. Kurth ne paraît pas avoir envisagé l'histoire comme un moyen de comprendre la vie sociale actuelle et de former le sens social de l'enfant. Au moins n'a-t-il guère insisté sur cette face du problème. Pour lui, l'imagination enfantine ne peut pas s'intéresser à l'histoire économique de son pays ; elle réclame avant tout le récit des batailles qui ont couvert de gloire quelques-uns de ses ancêtres et de confusion quelques-uns de leurs adversaires. Est-il donc vrai que l'enseignement de l'histoire à l'école primaire ne soit que le défilé cinématographique d'armées et de chefs, de blessés, de canons, d'incendies et de carnages, et qu'il soit *impossible* de rendre palpitante pour l'enfant l'histoire des découvertes économiques, des progrès industriels et sociaux du milieu où il puise sa vie ? Ce serait à désespérer et de la pédagogie, et des maîtres et des élèves.

Avec la conception de l'histoire que M. Kurth conseille aux instituteurs primaires belges, on aboutit nécessairement à une séparation toujours plus prononcée et, à mon avis, toujours plus préjudiciable, entre l'histoire et les sciences connexes qui seules peuvent l'éclairer d'un jour quelque peu scientifique. N'y a-t-il pas, du reste, une certaine contradiction entre les exigences de M. Hardy et celles de l'historien liégeois ? Je veux bien que, pour vacciner les paysans contre la fièvre de l'expatriement, je leur fasse comprendre le rôle social et économique du paysan, du village, de la vie rurale. Mais alors ne faut-il pas que, précisément, l'histoire du passé soit envisagée au point de vue du progrès économique, du rôle social des groupements urbains ou cultivateurs ? »

En dépit de ces réserves, le correspondant de *l'Éducateur* pense que l'institution d'une semaine complète de cours de ce genre à l'usage des inspecteurs scolaires est une heureuse trouvaille et une force nouvelle pour le pays.

H. Mossier.

Revue de la Presse.

Revue philosophique, février. — J.-M. Lahy, *De la valeur pratique d'une morale fondée sur la science.* — Nous ne pouvons analyser ici le contenu de cet article, mais seulement en indiquer le sens. M. Henri Poincaré a établi une cloison étanche entre la science et la morale et soutenu qu'elles ont « leurs domaines propres qui se touchent, mais ne se pénètrent pas... Il ne peut pas, a-t-il dit, y avoir de science immorale, pas plus qu'il ne peut y avoir de morale scientifique. » Contre cette affirmation, M. Lahy se donne pour tâche de montrer que « la science et la morale s'ajustent, et qu'un idéal d'action fondé sur la science peut avoir une valeur pratique en fournissant des règles de conduite assez précises et assez vastes pour diriger tous les actes de la vie d'un homme et orienter ses méditations vers la perfection de l'avenir ».

❦

Revue des Deux Mondes, 15 février. — H. Joly, *L'Anarchie scolaire.* — Revenant sur l'enquête de 1899, M. Joly déclare qu'il en sortit deux conceptions parfaitement défendables : 1° entre deux enseignements qui sont, ou devraient être, l'un très désintéressé, l'autre très pratique, il peut et il doit y avoir place pour un enseignement intermédiaire; 2° il ne faut pas, dès le début des études, tracer aux uns et aux autres une voie qu'ils seront contraints de suivre invariablement jusqu'au bout. Mais ces deux conceptions ont été, au gré de M. H. Joly, très mal mises en œuvre par la réforme de 1902 qui, à l'en croire, n'a remédié à aucun mal, mais plutôt aggravé « l'anarchie scolaire ». Nous ne saurions ici le suivre dans le détail des critiques qu'il élève contre l'organisation nouvelle de l'enseignement secondaire; disons seulement que, d'après lui, le grand défaut de la réforme tient à la disparition du professeur « maître d'une classe, de sa classe », à la dispersion de l'enseignement et des responsabilités.

❦

Le Temps, 24 février, 9 mars. — Cunisset-Carnot, *La Vie à la campagne* — Dans ces deux causeries, M. Cunisset-Carnot s'occupe de l'école primaire, de ses méthodes, de ses programmes et déclare que tout ce qui a été fait pour répandre l'instruction parmi les artisans et les campagnards est resté vain ou à peu près. La cause? On

a voulu trop bien faire; on a semé largement, sans songer que la semence ne pouvait lever, parce que le terrain sur lequel elle tombe est trop aride; on a fait des programmes encyclopédiques, sans considérer que la vie à laquelle les écoliers sont destinés ne comportera jamais l'utilisation de ces connaissances superflues. La conclusion des articles de M. Carnot, c'est qu'il faut faire table rase des programmes actuels, y renoncer « absolument, définitivement », ne plus donner qu'un enseignement pratique, dont les visées soient strictement utilitaires. — M. Cunisset-Carnot n'est pas de l'école de Pécaut, ni même de celle de Jules-Ferry, et il est permis de trouver qu'il tranche bien délibérément des questions difficiles.

❦

La Revue, 15 mars. — Abbé Félix Klein, *Un « Jardin d'Enfants » à Paris* — Compte rendu d'une visite au *Kindergarten* fondé, il y a quatre ans, à Montrouge, par Mlle Émilie Brandt. M. l'abbé Félix Klein estime que le « Jardin d'Enfants » marque un progrès sensible, non seulement sur ce que fut l'antique salle d'asile, mais même sur ce qu'est notre moderne école maternelle.

❦

L'Éducation, mars. — J. Renault, *La collaboration de l'école et de la famille dans l'éducation morale de l'enfant.* — L'auteur, après avoir montré, un peu longuement peut-être, combien la collaboration de l'école et de la famille est désirable, signale l'existence de plusieurs cercles de parents très prospères et très féconds en heureux résultats : en Allemagne et en Autriche, les *Elternabende* (Soirées de parents) sont très florissantes ; en Angleterre, la *Parent's National Educational Union*, aux États-Unis, la *Boston home and school Association*, la *Home and school League*, en Belgique, la *Ligue de l'Éducation familiale* rendent de précieux services en contribuant à répandre chez les parents « des notions qui assurent l'unité de direction dans l'éducation morale des enfants ».

❦

Revue bleue, 30 mars. — P. Gaultier, *L'Adolescence criminelle.* — M. P. Gaultier passe en revue les remèdes qui paraissent de nature à enrayer le mouvement toujours croissant de la criminalité juvénile. Et, au terme de son étude, il conclut que « rien ne vaudra sans l'esprit », et que, ce qu'il nous faut surtout, ce sont des apôtres. Hélas! il ne faut désespérer de rien, sans doute ; mais voit-on que nous soyons au temps des âmes apostoliques ?

M. P.

———

Bibliographie.

Notions d'Enseignement pacifiste, par A. Sève. — Paris, Giard et Brière, 1912. Une forte brochure in-16.

Ce petit livre s'adresse aux maîtres de nos écoles primaires, non à leurs élèves; l'auteur ne demande pas expressément que le pacifisme soit inscrit dans nos programmes d'études, mais il voudrait que les instituteurs et les professeurs eussent eux-mêmes reçu une éducation pacifiste spéciale, qu'ils transmettraient en quelque sorte aux jeunes générations. La question qui se pose, à propos de cet ouvrage, est de savoir jusqu'à quel point le pacifisme est une doctrine complète et qui se suffit à elle-même; en d'autres termes, si la guerre est toujours absolument un mal et la paix toujours absolument un bien. Le problème est d'importance; M. Sève l'étudie et le résout avec une grande sincérité; examinons-le donc brièvement avec lui.

Le principal organe du pacifisme en France a pris pour titre : *La Paix par le Droit.* La devise est belle, et parfaite, semble-t-il; pourtant, après un peu de réflexion, on est tenté de la retourner : *Le Droit par la Paix*, cette seconde formule ne serait-elle point plus exacte? Le but, n'est-ce pas la réalisation du droit, et la paix est-elle autre chose qu'un moyen? Nous pensons ainsi, pour notre part, et de ce point de vue nous dirions volontiers que les pacifistes veulent trop prouver. Il y a eu, il pourrait se produire encore des guerres justes. Les pacifistes sont fort embarrassés pour juger, par exemple, les guerres défensives; ils sont bien obligés d'en admettre la légitimité [1], et pourtant ils ne peuvent s'empêcher d'écrire que « la guerre, autrefois comme aujourd'hui, a toujours été une violation des principes de la morale [2] ». Non; frapper pour repousser une agression que rien ne justifie est au contraire un acte que la morale moderne approuve, si la pure morale chrétienne le condamne. Le malheur est qu'il est difficile de tracer la limite entre la légitime

---

1. Cf. l'article de M. Sève dans l'*Almanach de la Paix* pour 1912 : « Le pacifisme préconise la paix entre les peuples, mais il ne leur interdit point la guerre lorsque cette dernière se trouve en quelque sorte imposée par la nécessité. »

2. P. 35.

défense et l'injuste offensive : il y a des circonstances, certes, où il est indispensable d'attaquer l'ennemi, qui va vous écraser si vous ne prévenez son attaque; mais que de mauvais prétextes ces cas exceptionnels ne peuvent-ils fournir pour réaliser d'iniques ambitions! La question même des frontières naturelles est plus complexe que ne paraissent le croire certains pacifistes : il est des cas où un peuple a le droit de réclamer impérieusement les clefs de sa maison, et cela, nous sommes les premiers à le reconnaître, peut mener fort loin dans la voie des conquêtes brutales. Que dire des guerres libératrices, des « guerres d'amitié »? L'humanité en a connu, quelques-unes, pendant quelques mois. Supposons même la société pacifiste établie : nul conflit n'éclate qui ne soit, d'un commun accord, soumis à un tribunal supérieur d'arbitrage. Fort bien, la sentence est prononcée : qui en assurera l'exécution, si l'une des parties en cause refuse de s'y soumettre? Il faudra donc maintenir, au service de la juridiction pacifiste, un certain appareil coercitif, et en user au besoin. Grosse dépense, grave danger; pourtant les arrêts du droit ne peuvent rester dépourvus de sanction. Et cette « pacigérance » des neutres, sur laquelle les pacifistes n'ont point tort de compter dès à présent, n'implique-t-elle pas la persistance, la généralisation de ce régime de « paix armée » dont ils voudraient précisément nous affranchir?

Les pacifistes demandent donc trop quand ils réclament l'abolition de tout militarisme; peut-être en revanche certains d'entre eux [1] ne demandent-ils pas assez quand ils paraissent borner leurs vœux à l'établissement d'un système d'arbitrage universel et obligatoire. Une cour arbitrale, comme tout autre tribunal, peut fixer la jurisprudence; elle ne saurait fonder la législation; tout au plus parviendra-t-elle à réaliser des compromis, c'est-à-dire à faire œuvre de diplomatie plutôt que de droit. C'est tout un nouveau code international qu'il s'agirait de dresser : autrement l'arbitrage risquera toujours de fonctionner à vide. — Et de nouveau, nous nous permettrons d'observer que les pacifistes vont trop loin, quand ils paraissent confondre internationalisme et cosmopolitisme, quand ils semblent prendre à leur compte cette pensée de Victor Hugo, que « la civilisation tend invinciblement à l'unité d'idiome..., à la fusion des nations dans l'humanité [2] » ; quand ils condamnent tout régime de commerce extérieur autre que le libre échange, quand ils affirment que l'Europe ne devrait plus être qu'une « Union économique des Européens ». L'idéal serait-il donc que toutes les nations se dissolvent en une multitude d'individus qui n'auraient plus d'autre patrie que leur continent ou leur planète? Nous ne le croyons pas; les pacifistes ne le croient pas eux-mêmes.

1. M. Sève n'est pas du nombre.
2. P. 67.

Revenons donc à la pratique pédagogique. Il reste que nous avons des devoirs envers notre pays et d'autres devoirs envers les nations étrangères; la paix est une manière de remplir ces diverses obligations, la guerre en est une autre. Est-ce à dire que ces deux manières se vaillent? Point du tout, il y a longtemps que le bon sens public a fait justice du proverbe trop simple : qui veut la fin, veut les moyens. Même pour atteindre un but éminemment moral, il est des moyens qu'il ne faut employer qu'à la dernière extrémité : la guerre, nous le proclamons de grand cœur, est de ceux-là. Pour obtenir son droit, la paix est un moyen de beaucoup supérieur à la guerre, plus économique, plus moral : même nous admettrons qu'il vaudra mieux pour un peuple abandonner une parcelle de son dû que de recourir à une procédure ruineuse et sanglante, et quand il existera vraiment une légalité internationale, hors le cas de violation flagrante et irréparable du droit, nous sommes d'avis qu'il faudra la respecter, de même que nous respectons la légalité nationale, même si dans notre for intérieur nous estimons qu'une petite injustice a été commise, sans invoquer hors de propos le « droit d'insurrection ».

A l'école, par conséquent, point d'enseignement pacifiste, pas plus que d'enseignement militariste; mais l'enseignement du patriotisme et, conjointement, des principes de la morale internationale, fondement du futur droit des nations. Le pacifisme, conclurons-nous aisément, doit se fondre dans le patriotisme traditionnel pour former ce patriotisme ardent et raisonné, mais aussi pacifique et humain, qui convient à notre époque. M. Sève, en définitive, demande-t-il autre chose? « Le pacifisme, écrit-il dans l'*Almanach de la Paix* pour 1912, n'est que le patriotisme lui-même, enfin dégagé des erreurs funestes d'un nationalisme outrancier, agressif et tapageur;... ce n'est qu'un patriotisme purifié et élargi, forme définitive du patriotisme véritable. » Dans les dernières pages de son livre, notre auteur nous présente un choix de sujets proposés ces dernières années aux examens; il s'agit de « sujets pacifistes », vous entendez bien, l'auteur a soin de nous prévenir; mais, même prévenus, nous n'y avons trouvé que des thèmes inspirés du plus franc patriotisme ou de la plus saine morale civique. Voilà, en effet, comment le pacifisme doit entrer dans l'âme de nos enfants : un enseignement particulier — même réservé à leurs maîtres — ce serait à la fois — pour reprendre une formule qui pourrait servir d'épigraphe à notre brève critique — trop et trop peu.

GEORGES WEULERSSE.

Le Havre entre trois Révolutions (1789-1848), par Roger Lévy, 1 vol. in-8, 1912. Paris, C. Leroux (Bibliothèque d'Histoire révolutionnaire).

Avec beaucoup de bonne grâce l'auteur avoue, ou plutôt il déclare que ce livre n'est qu'un recueil d'articles détachés : bien que tous se

rapportent à la même ville, ils ne prétendent point former une esquisse générale de son histoire. Mais les plus importants d'entre eux constituent d'excellents types d'études historiques locales : c'est à ce titre qu'ils méritaient d'être signalés ici. Les sujets en ont été choisis avec perspicacité : il en est des cités comme des individus, c'est aux époques de crise que se révèle avec le plus d'éclat leur caractère. La méthode rigoureusement suivie dans ces divers chapitres est celle qui convient pour donner tout leur prix à ce genre de travaux : elle ne se borne pas à un dépouillement minutieux et à un examen critiq[illegible] documents locaux, elle puise largement aux sources nationales [illegible] teur lui-même présentait en quelque sorte la double per[illegible] nécessaire pour faire revivre dignement quelques-uns des [illegible] les plus intéressants et les plus mal connus du second de [illegible] agrégé d'histoire, tous les grands faits de l'époque co[illegible] étaient familiers; professeur au lycée du Havre [illegible]urs années, il avait appris à connaître le milieu où s'[illegible]s les événements qu'il entreprenait de raconter, et les h[illegible] ou les successeurs des personnages qui y avaient joué [illegible]ussi a-t-il réussi à préciser la physionomie morale de la [illegible]e maritime devenue si rapidement pour lui une petite [illegible]atrie [illegible]ption; et c'est en même temps une heureuse contribution qu'il apporte à ce qu'on pourrait appeler la psychologie des ports. Un esprit d'indépendance, d'autonomie quelquefois poussé jusqu'à la jalousie, mais dont les excès même sont presque justifiés par une activité intense et une initiative toujours en éveil, un amour profond, mais avisé de l'ordre, capable de distinguer parmi les révolutions celles qui, venant à leur heure, fortifieront le gouvernement et grandiront la nation en même temps qu'elles amélioreront le sort des individus; enfin une aversion instinctive pour les guerres d'amour-propre qui sans nécessité interrompent les affaires : voilà quelques-uns des traits saillants de l'histoire du Havre, dont il serait facile sans doute de trouver le pendant dans celle de Bordeaux ou de Marseille. Un style ingénieux, vigoureux, auquel il ne manque que d'être parfois un peu plus châtié et un peu plus coulant, achève de rendre attrayante la lecture de cet ouvrage utile.

GEORGES WEULERSSE.

❦

Le Conseil départemental de l'Enseignement primaire, par M. P. Vigneras, directeur d'Ecole normale, docteur en droit. Limoges 1911, Impr. Goût et Ducourtieux.

Bien que la loi générale déterminant le statut des diverses catégories de fonctionnaires soit encore à l'état de projet, dans la plupart des administrations l'examen des fautes de service a été confié à des conseils spéciaux. Prendre comme sujet de thèse de doctorat l'organisation d'un de ces conseils, c'est faire œuvre utile : utile aux chefs chargés d'assurer le fonctionnement régulier de ces organismes nou-

veaux ; utile aux membres appelés à y siéger en toute indépendance utile surtout à l'inculpé qui, plus que personne, est intéressé à connaître l'étendue et la nature de ses droits.

A l'origine, le conseil départemental de l'Enseignement primaire n'est point uniquement un tribunal professionnel. D'abord simple commission de perfectionnement et de surveillance, il s'est enrichi sous les divers régimes politiques d'apports variés qui en ont fait un organisme complexe ayant les multiples attributions de conseil disciplinaire de l'enseignement primaire public, de tribunal disciplinaire de l'enseignement primaire privé, de tribunal administratif jugeant [illegible] contentieux, enfin de conseil consultatif de l'enseignement primaire.

Le Conseil départemental n'est donc pas sorti de toutes pièces du [illegible] législateur. Il a été l'œuvre du temps. Son développement [illegible] marche parallèle à celle de l'enseignement primaire [illegible] dernier : à la laïcisation de l'enseignement corres[illegible] des conseils universitaires ; à la conception d'une [illegible] libérale de l'Université correspond une extension de leurs at[illegible]. Tel est le fait bien mis en lumière par M. Vigneras da[illegible]é historique soigneusement ordonné, écrit dans un style sobre et nerveux.

Nous ne suivr[illegible]eur dans son étude détaillée du fonctionnement du Conse[illegible]temental ni dans l'examen des différents aspects de cette ass[illegible]ée qu'il analyse minutieusement. Nous laisserons ce soin à ceux de nos lecteurs que n'effraie pas la lecture un peu aride des textes de lois et des décisions judiciaires. Car c'est bien d'une étude de droit administratif qu'il s'agit ici. Le but que s'est proposé M. Vigneras, c'est évidemment de mettre en relief les *principes juridiques* sur lesquels repose l'organisation du Conseil départemental envisagé en tant que tribunal hiérarchique ou administratif. Sachons-lui en gré. Les membres du Conseil départemental ne sont par profession ni des magistrats ni des juristes. Une ignorance trop excusable des lois ou de la jurisprudence peut les conduire à des jugements erronés : les nombreux arrêts de réforme du Conseil supérieur en font preuve certaine. Or il n'est pas bon pour le prestige de l'enseignement public, pour l'autorité nécessaire à l'accomplissement de sa mission éducatrice, que des erreurs légales puissent être imputées à ceux de ses représentants les plus qualifiés aux yeux des familles et au regard du pays.

R.

Petit traité de législation scolaire, par J. Signoret, inspecteur primaire. Paris, Gédalge et Cie, éditeurs.

Plus modeste que n'est son titre, ce petit livre évite les doctes commentaires d'un *Traité* et n'expose qu'une partie très restreinte de la *Législation scolaire*. L'auteur n'a eu d'autre but, en effet, comme il le dit dans sa préface, que de présenter au public « des indications

très complètes sur tous les examens et concours de l'enseignement primaire et primaire supérieur, et sur quelques examens de l'enseignement secondaire qui peuvent intéresser le personnel de l'enseignement primaire ».

Ce n'est point là œuvre inutile : la réglementation des examens primaires est, en effet, des plus complexes tant à cause de l'extrême diversité des examens et concours que des changements perpétuels dont elle est l'objet.

Ces changements sont si nombreux et si fréquents que certains ont échappé à l'auteur lui-même, cependant des mieux informés. C'est ainsi que les épreuves complémentaires et facultatives du certificat de travail manuel, énumérées à la page 122, ont été supprimées par l'arrêté du 27 juillet 1909; c'est ainsi encore que le concours pour le recrutement des instituteurs et institutrices auxiliaires du département de la Seine n'est plus accessible qu'aux candidats qui justifient de certaines conditions de résidence dans ce département.

Malgré ces omissions, malgré aussi de petites erreurs de détail et quelques lacunes (pourquoi, par exemple, ne pas donner dans les « Annexes » le programme de l'examen de comptabilité?), l'ouvrage de M. l'inspecteur primaire Signoret ne peut que rendre de précieux services à tous ceux, si nombreux aujourd'hui, maîtres ou élèves, que préoccupe la préparation d'un examen.

A. C.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD

Nlle série. Tome LX. N° 5 15 Mai.

REVUE Pédagogique

Le problème de l'éducation dans Rousseau.

Jamais système pédagogique n'eut plus de vogue à son apparition, pour tomber ensuite dans un plus injuste discrédit, que celui de Rousseau. Il semble que *le Contrat social*, par son éclatante fortune, par son extraordinaire influence sur le cours de notre histoire, ait comme rejeté dans l'ombre *Émile*. L'écrivain politique a éclipsé l'éducateur. Aujourd'hui critiques et pédagogues, après avoir loué comme il convient le charme et l'éclat poétique des peintures d'*Émile*, déclarent à l'envi la doctrine utopique et irréalisable. « *Émile*, écrivent MM. Faguet et Compayré, est le roman de l'éducation. » « Le plan de Rousseau, a dit Gréard, n'est qu'une dangereuse chimère. » « Rien n'a pu être appliqué d'*Émile*, pense M. Jules Lemaître, excepté ce qui était déjà dans Montaigne et dans Locke. » C'est là, croyons-nous, une opinion mal fondée. La preuve que les idées pédagogiques d'*Émile* sont applicables, c'est qu'elles sont appliquées. Elles ont, au moins les plus importantes d'entre elles, passé dans nos institutions scolaires et dans l'esprit de notre enseignement. Mais l'on n'en fait point honneur à Rous-

seau, parce que l'on ne sait pas qu'elles sont siennes, parce que l'on s'arrête surtout à ce qui, dans son système, est l'accessoire et l'extérieur, vêtement démodé, inutilisable, et que l'on ne considère pas assez les principes directeurs de sa doctrine. Comment du reste s'expliquerait une telle inégalité entre le succès des théories politiques de Rousseau et celui de ses idées pédagogiques, quand les unes et les autres ne sont, comme il ressortira de l'exposé que nous allons faire, que les conséquences des mêmes principes, de la même philosophie générale?

*
* *

Lorsqu'on reproche à Rousseau d'avoir construit son système pédagogique dans l'abstrait, en dehors et au-dessus des réalités, sans aucun souci et par suite sans aucune possibilité d'application pratique, bref de l'avoir conçu *a priori*, il nous semble qu'on oublie deux choses : l'une, c'est que Rousseau peut être, sait être, dès qu'il le veut, le plus avisé, le plus attentif aux faits, le plus réaliste des pédagogues, et que le *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie*, les lettres à M. de Wittemberg, *Émile* même, en tant de pages charmantes qui sont comme la parure de l'œuvre, contiennent une foule d'observations pénétrantes, de conseils d'une sagesse aussi pratique qu'ingénieuse, et révèlent une vive et exquise intuition de l'âme enfantine; — la seconde, c'est que Rousseau a prévu lui-même l'objection, qu'il l'a par avance réfutée, et qu'avant de critiquer son système, peut-être serait-il bon d'examiner cette réfutation et de s'enquérir de ce que fut au juste son dessein. Car si, par exemple, il avait prétendu, dans *Émile*, non pas du tout nous tracer un « plan d'éducation » applicable à un temps, à un peuple, ou à un élève donnés, mais écrire un traité théorique des principes généraux de l'éducation, on serait mal venu à lui reprocher d'avoir fait ce qu'exactement il voulait faire, et il ne resterait qu'à voir s'il eut raison de l'entreprendre.

Que Rousseau ait eu le souci d'observer, qu'il possède le sens du réel, c'est ce qui ressort, non pas seulement de tant de remarques de détail, fines ou profondes, jetées à profusion dans tous ses écrits pédagogiques, mais encore du plan même

d'éducation exposé dans *Émile*. Ce plan, que l'on dit chimérique, réserve une place, et une place considérable, à l'observation méthodique de l'élève, du milieu, de l'époque, de toutes les réalités en un mot dont nous voulons aujourd'hui que tienne compte la pédagogie. Dès la préface d'*Émile* nous sommes avertis : « En toute espèce de projet, il y a deux choses à considérer : premièrement, la bonté absolue du projet, en second lieu, la facilité de l'exécution. Au premier égard, il suffit, pour que le projet soit admissible et praticable en lui-même, que ce qu'il a de bon soit dans la nature de la chose... La seconde considération dépend de rapports donnés dans certaines situations; rapports accidentels à la chose, lesquels, par conséquent, ne sont point nécessaires, et peuvent varier à l'infini. Ainsi, telle éducation peut être praticable en Suisse, et ne l'être pas en France; telle autre peut l'être chez les bourgeois, et telle autre parmi les grands. La facilité plus ou moins grande de l'exécution dépend de mille circonstances qu'il est impossible de déterminer autrement que dans une application particulière de la méthode à tel ou tel pays, à telle ou telle condition. » On le voit, la pensée de Rousseau est bien que l'éducation doit être relative aux « circonstances » particulières, aux « rapports donnés dans de certaines situations ».

Elle doit être relative d'abord, pense-t-il, aux « principes du gouvernement », ainsi que disait Montesquieu. Et par là il entend, comme Montesquieu, non seulement la conformité du système général des études au régime politique, mais encore sa convenance à l'humeur, « à l'esprit général, aux mœurs et aux manières » de la nation. Il sait très bien que « si l'on ne connaît à fond la nation pour laquelle on travaille, l'ouvrage qu'on fera pour elle, quelque excellent qu'il puisse être en lui-même, péchera toujours par l'application[1] ». Mis à l'épreuve, et sollicité de tracer pour la Pologne un plan de gouvernement et un système d'éducation, son principal souci est que ce système « donne aux âmes la forme nationale ». « Je veux, dit-il, qu'en apprenant à lire il [le jeune Polonais] lise les choses de son pays; qu'à dix ans il en connaisse toutes les productions, à

1. *Considérations sur le gouvernement de la Pologne*, chap. VI.

douze toutes les provinces, tous les chemins, toutes les villes; qu'à quinze il en sache toute l'histoire, à seize toutes les lois; qu'il n'y ait pas eu dans toute la Pologne une belle action ni un homme illustre dont il ne puisse rendre compte à l'instant[1]. » Bien plus, en tout ce qui touche à l'éducation nationale, Rousseau accorde à l'État un pouvoir presque discrétionnaire. Nouveau Platon, il veut que ce soit « la loi qui règle la matière, l'ordre et la forme des études », et même, poussant jusqu'au bout les conséquences de l'idée, il demande que l'État exerce une surveillance attentive sur les maximes dans lesquelles, au sein même de la famille, les pères élèvent leurs fils et n'admet pas qu'ils dirigent « les passions des enfants vers autre chose que vers la patrie ». Car, « comme on ne laisse pas la raison de chaque homme unique arbitre de ses devoirs, on doit d'autant moins abandonner aux lumières et aux préjugés des pères l'éducation de leurs enfants, qu'elle importe à l'État encore plus qu'aux pères[2] ». Loin donc de méconnaître l'importance des données concrètes du problème de l'éducation fournies par le pays et par la nation, Rousseau, on le voit, les met au premier rang parmi les préoccupations de l'homme d'État et de l'éducateur; plutôt même serions-nous tentés de penser qu'il leur accorde une valeur exagérée, si c'est l'éducation antique dans toute sa rigueur, celle qui prend l'enfant à la famille et à lui-même pour le donner tout entier à la patrie, que Rousseau considère comme la vraie, la seule forme de l'éducation civile ou nationale. « Voulez-vous prendre une idée de l'éducation publique, lisez la *République* de Platon. Ce n'est point un ouvrage de politique, comme le pensent ceux qui ne jugent des livres que par leurs titres; c'est le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais fait[3]. »

Avec autant de force et de netteté Rousseau marque la part qu'il faut faire, dans l'éducation, à la condition, ou, comme il dit, à la vocation. Nous venons de l'entendre, dès la préface d'*Émile*, reconnaître formellement que « telle éducation peut être praticable chez les bourgeois et telle autre chez les grands ». Mais voici

1. *Considérations sur le gouvernement de la Pologne*, chap. VI.
2. Article de l'Encyclopédie, *Économie politique*.
3. *Émile*, l. I.

qui est plus catégorique encore. « Dans l'ordre social, où toutes les places sont marquées, chacun doit être élevé pour la sienne. » Telle est la règle que pose Rousseau au début d'*Émile*. On n'élève pas un enfant que « la vocation des parents » appelle à l'épée comme celui que cette « vocation » destine à l'Église ou au barreau. Au reste, cette adaptation à l'état, au rang, à la profession est, Rousseau l'avoue, chose extrêmement délicate et périlleuse. Il faut qu'elle soit assez précise pour donner à l'enfant les connaissances, l'esprit, les « préjugés » nécessaires à son « état ». Mais si elle se fait trop exacte et serrée, elle risque, ayant formé l'enfant pour une place, de l'avoir rendu impropre à toutes les autres. Qu'arrivera-t-il alors de lui si la fortune l'élève ou le précipite? « En Égypte, où le fils était obligé d'embrasser l'état de son père, l'éducation du moins avait un but assuré; mais, parmi nous, où les rangs seuls demeurent, et où les hommes en changent sans cesse, nul ne sait si, en élevant son fils pour le sien, il ne travaille pas contre lui[1]. » Mais de ce que Rousseau signale avec force la difficulté, il ne s'ensuit pas qu'il renonce au principe qu'il a dès l'abord proclamé, à savoir, la nécessité d'élever l'enfant selon sa condition. Seulement il veut que l'éducateur garde toujours par devers lui cette pensée que l'état auquel il importe avant tout de préparer l'enfant, c'est « l'état d'homme ». Il aperçoit nettement les deux faces du problème et les met tour à tour en lumière. Est-ce là perdre de vue « les réalités concrètes » de l'éducation? Est-ce raisonner dans l'abstraction et la chimère[2]?

---

1. *Émile*, l. I.

2. Au précepte, Rousseau a tenté de joindre l'exemple. Dans ce V^e livre d'*Émile* qu'on ne lit guère, sous prétexte qu'il tient du roman beaucoup plus que de la pédagogie, on voit le précepteur presser Emile de choisir un état. Emile a grand peine à trouver un emploi à sa taille. Il fixe enfin son choix sur l'agriculture : il fera valoir, par son travail, la petite métairie des parents de Sophie. Mais cet état, s'il suffit à l'activité de ses bras, ne saurait contenter celle de son cœur. Il y ajoutera donc la bienfaisance. Il sera une sorte de Cincinnatus philanthrope, ou encore un docteur Benassis. Or, bien qu'un tel « état », le plus simple, le plus proche de la condition naturelle de l'homme, n'exige que peu de connaissances techniques, cependant le gouverneur veut qu'Emile s'y prépare d'une façon précise. Pendant ce « tour d'Europe » de deux années qu'Emile va entreprendre avec son précepteur, Rousseau veut qu'il s'intéresse à « l'histoire naturelle » des régions qu'il traversera, « qu'il observe, examine les terres, leurs productions, leur

Plus encore qu'à la diversité des gouvernements et des conditions, c'est à celle des tempéraments et des caractères individuels que l'éducation doit être attentive. Rousseau a mis ce point en évidence avec une force, une finesse, une ingéniosité qu'on n'a jamais dépassées. Contre la doctrine de Condillac, pour qui « le jugement n'est que la sensation même qui se transforme », et surtout contre celle d'Helvétius, qui dans son pesant et bruyant livre *de l'Esprit* soutenait « que les jugements humains sont purement passifs » et déduisait expressément de cette théorie sensualiste son fameux paradoxe, que tous les esprits naissent égaux et que « la grande inégalité qu'on aperçoit entre les hommes dépend uniquement, et de la différente éducation qu'ils reçoivent, et de l'enchaînement inconnu des diverses circonstances dans lesquelles ils se trouvent placés[1] », contre ces thèses Rousseau réagit violemment. Il projetait d'écrire une réfutation en règle du livre *de l'Esprit*, et, s'il ne fit que l'ébaucher, du moins, dans la profession de foi du Vicaire savoyard, dit-il vigoureusement son fait à la « triste philosophie » d'Helvétius. Il considère, pour lui, que le jugement est une faculté originale, une « force active[2] », qui n'est point impliquée dans la sensation. Par suite, « il n'est pas vrai que l'inégalité des esprits soit l'effet de la seule éducation, quoiqu'elle y puisse influer beaucoup ». Elle est, cette inégalité, d'abord et foncièrement naturelle, et résulte essentiellement de la diversité primitive des tempéraments. « Outre la constitution commune à l'espèce, chacun apporte en naissant un tempérament particulier qui détermine son génie et son caractère[3]. » Ce tempérament natif, assise première de l'être, substrat de l'individu, aucune influence, aucun pouvoir, ne saurait le détruire ni même le transformer. —

culture; qu'il compare les travaux qu'il voit à ceux qu'il connaît; qu'il cherche la raison des différences ». Toujours en vue de son futur état de philanthrope, Émile visitera les maisons des paysans, s'informera de leurs besoins, s'exercera à les assister. C'est véritablement une sorte d'éducation professionnelle dont Rousseau, dans ce V[e] livre d'*Émile*, a tracé les grandes lignes.

1. Helvétius, *de l'Esprit*, discours III, chap. XXVI.

2. « Juger et sentir ne sont pas la même chose. » « Selon moi, la faculté distinctive de l'être actif ou intelligent est de pouvoir donner un sens à ce mot *est*. » (*Émile*, l. IV).

3. *La Nouvelle Héloïse*, III[e] partie, lettre 6.

Mais alors toute éducation devient inutile? — Non certes; seulement son objet ne peut pas être « de changer le caractère et de plier le naturel, mais au contraire de le pousser aussi loin qu'il peut aller, de le cultiver et d'empêcher qu'il ne dégénère; car c'est ainsi qu'un homme devient tout ce qu'il peut être et que l'ouvrage de la nature s'achève en lui par l'éducation[1] ». A la diversité des tempéraments répondra donc la diversité des méthodes d'éducation; et même, à prendre les choses en toute rigueur, puisqu'il n'est pas deux esprits absolument semblables, chaque élève devrait être traité suivant une méthode particulière. « Chaque esprit a sa forme propre selon laquelle il a besoin d'être gouverné; et il importe au succès des soins qu'on prend qu'il soit gouverné par cette forme et non par une autre[2]. » Rien n'est plus essentiel que la détermination de cette méthode et l'on peut poser en principe que l'échec d'une éducation provient toujours d'une erreur de diagnostic et « qu'il n'y a point d'esprit faux dont on n'eût tiré des talents utiles en le prenant d'un autre biais ».

Rousseau est si frappé de la nécessité d'adapter l'éducation au tempérament particulier qu'il revient sans cesse à cette idée et la présente de mille manières, multipliant les rapprochements ingénieux, les comparaisons piquantes. « Une des choses qui rendent les prédications le plus inutiles est qu'on les fait indifféremment à tout le monde sans discernement et sans choix. Comment peut-on penser que le même sermon convienne à tant d'auditeurs si diversement disposés, si différents d'esprit, d'humeurs, d'âges, de sexes, d'états et d'opinions? Il n'y en a peut-être pas deux auxquels ce qu'on dit à tous puisse être convenable[3]. » Ailleurs il s'écrie : « Je n'imagine rien de plus ridicule que de voir un vieux maître à danser ou à chanter aborder d'un air refrogné de jeunes personnes qui ne cherchent qu'à rire, et prendre pour leur enseigner sa frivole science un ton plus pédantesque et plus magistral que s'il s'agissait de leur catéchisme... Le même genre de chant va-t-il à toutes les voix? La même méthode va-t-elle à tous les esprits? On ne me fera

1. *La Nouvelle Héloïse*, III[e] partie, lettre 6.
2. *Émile*, l. II.
3. *Émile*, l. IV.

jamais croire que les mêmes attitudes, les mêmes pas, les mêmes mouvements, les mêmes gestes, les mêmes danses conviennent à une petite brune vive et piquante, et à une grande belle blonde aux yeux languissants. Quand donc je vois un maître donner exactement à toutes deux les mêmes leçons, je dis : Cet homme suit sa routine, mais il n'entend rien à son art[1]. » Que de précepteurs ressemblent à ce maître à danser!

Sans multiplier les citations, ce qui serait aisé, notons, pour finir, que l'idée d'adapter l'éducation au génie propre de l'élève n'est pas chez Rousseau pure spéculation, vue théorique. Née de l'observation, elle a pour lui une valeur pratique, et l'on peut le voir, aux deux extrémités de sa vie, s'efforcer de l'appliquer. En 1740, précepteur des deux enfants de M. de Mably, il n'a garde de les traiter tous deux de même sorte. L'un, M. de Sainte-Marie, est vif, porté à la dissipation, plein de belles qualités, mais « offusquées par beaucoup de mauvais plis », ayant « un fort dégoût contre tout ce qui porte le nom d'étude et d'application ». L'autre, M. de Condillac, est d'une nature lente et molle. Aussi convient-il de prendre, pour le premier, des précautions qui seraient superflues pour le second. Rousseau demande à M. de Mably de lui donner sur M. de Sainte-Marie les droits les plus étendus, celui notamment d'être le dispensateur des châtiments et des récompenses. « Il s'en faudra beaucoup, écrit-il au père, que tant de précautions soient nécessaires envers M. de Condillac; il a autant besoin d'être poussé que l'autre d'être retenu, et je saurai bien prendre de moi-même tout l'ascendant dont j'aurai besoin sur lui : mais pour M. de Sainte-Marie, c'est un coup de partie pour son éducation que de lui donner une bride qu'il sente et qui soit capable de le retenir[2]. » A chaque page du *Projet* on retrouve cette même préoccupation, de « bien connaître les sujets auxquels il a affaire ». Beaucoup plus tard, vers la fin de sa vie, lorsque le succès d'*Émile* eût fait de lui une sorte de pédagogue consultant, il répète sans se lasser à tous ses correspondants, au prince de Wittemberg, à l'abbé M***, à Mme T. : « Adaptez le traitement au caractère ».

1. *Émile*, l. V.
2. *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie.*

Et surtout, ajoute-t-il, soyez prudent, « gardez de vous prévenir au point d'appliquer à l'enfant avant le temps une méthode qui ne lui serait pas convenable. Observez, examinez, vérifiez, et ne gâtez rien ». Dans *Émile* enfin, dans cette œuvre qu'on dit toute d'abstraction et de chimère, Rousseau a réalisé l'idée à laquelle il tient. Il n'élève pas Sophie comme Émile. « Sophie doit être femme comme Émile est homme, c'est-à-dire avoir tout ce qui convient à la constitution de son espèce et de son sexe pour remplir sa place dans l'ordre physique et moral [1]. » La différence des sexes, différence profonde qui s'étend, « par des liaisons que nous sommes hors d'état d'apercevoir », dans tout le domaine physique et moral, doit entraîner la différence d'éducation. Ceux-là même qui reprochent à Rousseau de ne pas tenir compte des « réalités » sont forcés de le reconnaître : l'éducation de Sophie est « la plus différente qu'il se puisse de l'éducation d'Émile [2] ». Certes! Et s'il est un reproche que l'on puisse faire ici à Rousseau, c'est justement d'avoir trop bien adapté l'éducation de Sophie à son sexe, de l'avoir tout entière organisée en fonction seulement de sa nature féminine, c'est-à-dire d'avoir trop considéré les données concrètes et particulières de l'éducation des filles et de s'y être trop étroitement attaché.

N'insistons pas davantage. Nous voulions montrer seulement que Rousseau, si l'on regarde l'ensemble de son œuvre pédagogique, n'est pas ce pur logicien, cet abstracteur dédaigneux du fait que l'on s'est plu à voir en lui, qu'il sait au contraire, quand il lui plaît, quitter la spéculation pour l'observation. Même il donne à celle-ci un rôle capital : il la veut à la base de toute pédagogie, il s'y réfère en toute occasion, il ne consent pas que jamais on se passe d'elle. Le caractère de l'enfant, sa condition, sa nationalité sont autant de faits qui lui apparaissent comme les éléments essentiels de tout plan d'éducation.

Et pourtant *Émile* — qui songerait à le nier? — est bien un traité théorique et tout abstrait d'éducation; les données concrètes et variables du problème (sauf en ce qui concerne Sophie), en sont résolument éliminées; ce sont les grandes lignes de

1. *Émile*, l. V.
2. J. Lemaître, *J.-J. Rousseau*, p. 233.

l'éducation en soi que Rousseau y a tracées. Comment accorder ces deux caractères, aussi réels, aussi frappants l'un que l'autre, de la doctrine pédagogique de Rousseau? S'il n'y a pas chez lui mépris des réalités, impuissance à les saisir, manque à les observer, et si pourtant il a fait *Émile* ce qu'il est, reste qu'il l'ait fait par choix délibéré. Quel est donc le dessein que s'est proposé Rousseau? Comment a-t-il été amené à le concevoir? Sous quelle forme a-t-il posé le problème de l'éducation et y a-t-il intérêt à le poser ainsi? Voilà évidemment ce qu'il faut rechercher d'abord, si l'on veut comprendre *Émile* et s'épargner des critiques mal fondées.

*
* *

Quand on est, comme Rousseau, frappé de l'infinie diversité des esprits, on est bien vite conduit à penser que la pédagogie pratique, celle qui prétend formuler des préceptes susceptibles d'une application immédiate, est le plus vain des arts. C'est folie, à moins que ce ne soit infirmité d'esprit, de vouloir une fois pour toutes établir les meilleurs programmes d'enseignement, décréter la supériorité d'une méthode sur une autre, déterminer le régime disciplinaire le plus efficace, etc. Les problèmes de la pédagogie pratique ne comportent pas *une* solution; ils veulent autant de solutions différentes qu'il y a de cas individuels et de circonstances particulières. Et même, si l'on serre les choses, il ne faut pas dire que le même problème peut recevoir diverses solutions, il faut dire que, dans chaque cas, c'est un problème différent qui se pose, avec des données nouvelles. On conçoit, dès lors, que Rousseau ait abandonné ces questions d'application aux gouverneurs, aux maîtres, aux parents, aux hommes d'État, qui, possédant seuls les données particulières au « cas » envisagé, seuls aussi ont la possibilité de trouver la solution convenable.

A quels problèmes s'attachera donc le philosophe, qui ne travaille point pour tels ou tels individus, mais dont l'ambition est d'être utile à l'humanité? Ce ne peut être qu'à des problèmes généraux et universels, c'est-à-dire à des problèmes théoriques, qui se posent dans les mêmes termes pour toute une catégorie

d'individus, et peuvent recevoir une solution unique, valable au même degré pour tous les individus de cette catégorie. En d'autres termes, le philosophe s'occupera, non de la technique, mais des principes et des lois de l'éducation, non de l'art d'élever les enfants, mais de la science de la pédagogie.

C'est là en effet ce qu'a voulu et ce qu'a fait Rousseau ; et, parmi les problèmes d'ordre général, il a choisi le plus généra- de tous, celui qui, placé au centre de la pédagogie, en commande toutes les parties, et qui, par son universalité même, intéresse également tous les hommes. Si nombreuses, si profondes que soient entre les individus les différences de race, de nationalité, de religion, de milieu, de tempérament, etc., il existe en eux un fond commun, par quoi ils se ressemblent, et qui est l'humanité même, à laquelle tout homme participe. Or, il est clair que si l'éducation doit tenir compte des particularités individuelles, il est au moins aussi nécessaire qu'elle s'inquiète de la donnée commune à tous les individus, qui est l'état d'homme. Quelle est l'éducation qui convient à l'homme en tant qu'homme, ou, si l'on veut, quelle est, par delà les différences que nécessite la diversité des nations, des « états », des tempéraments, l'éducation commune, identique, qui, s'adressant à ce qui en chacun est proprement humain, sera valable également pour tous ; ou enfin, pour prendre la chose encore d'un autre biais, quelles sont les conditions générales, universelles, nécessaires que devra remplir tout système d'éducation publique ou privée, tel est le problème premier de la pédagogie ; c'est celui-là aussi, — et celui-là seulement — que tente de résoudre *Emile*.

Rousseau s'en est expliqué avec une netteté parfaite. « Dans l'ordre naturel, les hommes étant tous égaux, leur vocation commune est l'état d'homme ; et quiconque est bien élevé pour celui-là, ne peut mal remplir ceux qui s'y rapportent. Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'Église, au barreau, peu m'importe. Avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je lui veux apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre ; il sera premièrement homme[1]. » Et, un peu plus loin :

---

1. *Émile*, l. I.

« Il faut généraliser nos vues et considérer dans notre élève l'homme abstrait. » C'est pourquoi Rousseau n'a pas borné son étude et ses réflexions aux Français, par exemple, ou aux Genevois; il les a étendues à tous les hommes. « Je n'ai pas renfermé mes expériences dans l'enceinte des murs d'une ville ni dans un seul ordre de gens; mais, après avoir comparé tout autant de rangs et de peuples que j'en ai pu voir dans une vie passée à les observer, j'ai retranché comme artificiel ce qui était d'un peuple et non pas d'un autre, d'un état et non pas d'un autre, et n'ai regardé comme appartenant incontestablement à l'homme, que ce qui était commun à tous, à quelque âge, dans quelque rang, et dans quelque nation que ce fût[1]. » Enfin, pour plus de précision encore, Rousseau insiste dès sa préface : « Toutes les applications particulières, n'étant pas essentielles à mon sujet, n'entrent point dans mon plan. D'autres pourront s'en occuper s'ils veulent, chacun pour le pays ou l'état qu'il aura en vue. Il me suffit que, partout où naîtront des hommes, on puisse en faire ce que je propose; et qu'ayant fait d'eux ce que je propose, on ait fait ce qu'il y a de meilleur et pour eux-mêmes et pour autrui. » Il ne peut donc subsister aucun doute, et l'on s'étonne que le dessein de Rousseau ait été si généralement méconnu : c'est délibérément qu'il a éliminé dans son *Émile* les données concrètes et variables du problème de l'éducation pour ne s'attacher qu'à la donnée permanente et générale, à savoir, la nature humaine en son fond stable et universel. Il a cru que le plus essentiel, le plus urgent était de tracer le plan d'une éducation humaine, et, sans rien ignorer ni rien préjuger des corrections, des adaptations que nécessiterait la pratique de son système, il a circonscrit rigoureusement sa tâche; *Émile* peut y avoir perdu en ampleur, en variété, en souplesse, il y a certainement gagné en force et en profondeur.

La nature du problème détermine nécessairement la méthode. Problème de théorie et de raison, non d'histoire; il ne s'agit pas de rechercher si, en fait, tel ou tel système d'éducation a, ici ou là, réussi; car il n'a pu réussir que par son adaptation à des circonstances et à des données particulières ; il n'est donc pas,

1. *Émile*, l. IV.

il ne peut pas être, aucun système réellement appliqué ne peut être le système d'éducation universel, dégagé de toute contingence, qu'il s'agit précisément de déterminer. L'histoire de la pédagogie n'a rien à nous apprendre. — Problème de fins, non de moyens; nous n'avons pas à déterminer quelles méthodes, quels procédés, usités ou possibles, permettent de réaliser l'éducation la plus parfaitement humaine; il nous suffit de définir en quoi consiste au juste cette éducation; et, sans nous arrêter à considérer « la facilité plus ou moins grande de l'exécution », nous ne nous inquiétons que de la fin à poursuivre. La technique, l'expérience ne peuvent donc être nos guides. — Problème enfin, si l'on peut dire, de droit et d'idéal, non de fait et de pratique. Dès lors, il ne nous est pas permis de nous borner à l'observation des individus. Comment et à quel titre l'un d'entre eux pourrait-il se prétendre le type accompli d'humanité dont nous tentons de fixer les traits? Pour en juger, le seul critère serait justement cette notion idéale de l'homme, objet de notre recherche. « Il faut, ainsi que le dit très bien Rousseau, savoir ce qui doit être pour bien juger de ce qui est. » « Avant d'observer, il faut se faire des règles pour ses observations [1]. » Si la connaissance du réel ne suffit pas pour déterminer l'idéal, la méthode d'observation n'est donc pas recevable pour le problème de l'éducation tel que Rousseau le pose. Dans ce problème tout général et abstrait la méthode rationnelle et *a priori* — qui n'exclut nullement l'observation préalable, mais la suppose et la dépasse — est la seule qui convienne. Comme elle convient du reste en toute recherche téléologique, qu'il s'agisse de morale, de politique ou d'éducation. Dans les problèmes relatifs aux fins, c'est à la raison et à la conscience qu'il appartient de décider; seules en effet elles peuvent découvrir, par delà ce qui est, les formes et les conditions idéales de l'action. Viennent ensuite les problèmes pratiques que pose la réalisation des fins. A côté et à la suite de la téléologie, il y a une technique. Dans cette catégorie de problèmes, c'est la méthode expérimentale qui est requise; car, encore que la raison *a priori* puisse fournir des lumières sur la valeur abstraite des moyens, il est clair que, le

1. *Émile*, l. V.

mérite essentiel d'un moyen étant son efficacité, c'est à l'expérience à décider ici en dernier ressort. Mais puisque Rousseau ne veut, dans *Émile*, que fixer des fins et non rechercher des moyens, puisqu'il prétend faire la « métaphysique » de l'éducation, il est logique, il est inévitable qu'il emploie la méthode rationnelle et *a priori*; en « écartant tous les faits », il reste conséquent avec lui-même.

*
* *

Ayant ainsi reconnu le dessein de Rousseau et justifié sa méthode, nous sommes maintenant en mesure d'écarter quelques-unes des objections traditionnelles qu'on oppose au plan d'éducation d'*Émile*. On lui reproche d'abord le caractère abstrait de ses prémisses. Qu'est-ce, dit-on, que cet élève imaginaire, sans famille, « sans hérédité, tempérament ni caractère, ce qui fait autant de suppositions contraires à la réalité?[1] ». Il est vrai. Mais comment ne voit-on pas qu'Émile, pour qu'il pût servir de support à la thèse de Rousseau, pour qu'il pût être le type et l'exemple d'une éducation humaine, devait justement n'avoir ni hérédité, ni tempérament, ni caractère? sans quoi l'éducation que Rousseau lui donne eût dû tenir compte de cette hérédité, s'adapter à ce tempérament, s'ajuster à ce caractère; elle eût dû prendre certaines déterminations, par conséquent cesser d'être l'éducation générale et commune, valable également pour tous. Émile est l'élève en soi, parce qu'à cette condition seulement Rousseau pouvait tracer le plan de l'éducation en soi.

Semblablement on reproche à Rousseau d'élever Émile en dehors du monde, loin de ses semblables. « Ce système, dit M. J. Lemaître, implique *essentiellement et pour commencer* l'isolement... C'est donc un rêve pur[2]. » « Que dire, s'écrie à son tour M. Faguet, d'une pédagogie qui se défie de la famille elle-même, l'écarte ou la neutralise?[3]. » Nous répondrons encore que cet isolement est une supposition nécessaire au dessein de Rousseau. Placer Émile dans le siècle, l'élever parmi les

1. Brunetière, *Manuel de l'histoire de la littérature française*, p. 337.
2. J. Lemaître, *J.-J. Rousseau*, p. 220.
3. E. Faguet, *Études littéraires sur le XVIIIe siècle*, p. 352.

hommes, dans une société déterminée, faire de lui, par exemple, un Français de 1762, n'était-ce pas se condamner à l'élever selon les idées, les goûts, les préjugés des Français du XVIIIe siècle, c'est-à-dire à lui donner une éducation convenable à telle nation et telle époque, mais non pas cette éducation universelle, faite pour tous les enfants de tous les pays et de tous les temps, que Rousseau rêve d'obtenir à l'état pur? Laisser Émile auprès de ses parents, au foyer? Même inconvénient. Car il faudrait faire de lui un enfant « de maison » ou de riche bourgeoisie ou du peuple, et fatalement l'élever dans les préjugés de sa condition, dans les habitudes de vie et selon le caractère, les humeurs, les maximes ou les caprices de ses parents, en un mot donner à son éducation une détermination, un tour particulier, c'est-à-dire lui enlever le caractère de généralité que tout l'effort de Rousseau est de lui imprimer. De toute nécessité, étant donné le problème, il fallait qu'Émile ne fût marqué d'aucun trait individuel, qu'il fût « un enfant sans père ni mère, sans hérédité, tempérament ni caractère », élevé loin des hommes et de la société, qu'il fût, en un mot, l'enfant-type, l'élève abstrait. Reprocher à Rousseau de l'avoir fait tel, c'est tout simplement lui reprocher d'être resté fidèle à son plan, d'avoir fait rigoureusement ce qu'il voulait faire.

Mais voici que, par un grief tout contraire, on reproche à Rousseau d'avoir échoué sur l'écueil même qu'il voulait éviter. L'éducation d'Émile, nous dit-on, est trop particulière, trop exceptionnelle, pour pouvoir être proposée en exemple. Émile n'est pas un enfant comme les autres. Il est riche, il a de la naissance, il est robuste; c'est, en somme, un privilégié. Bien mieux, Rousseau ajoute encore à ces chances exceptionnelles en le dotant d'un gouverneur admirable, idéal, qui veut bien lui consacrer — et lui consacrer sans esprit de gain, par pur amour du bien — plus de vingt années de son existence. Rousseau part donc de l'exception; il n'aboutit aussi qu'à l'exception. « De telles conditions sont requises pour l'éducation d'Émile qu'il n'y aurait, dans tout le royaume de France, que quelques centaines d'enfants qui pussent recevoir une éducation de cette sorte [1]. »

1. J. Lemaître, *J.-J. Rousseau*, p. 220.

Ainsi, Rousseau a tracé un plan d'éducation qui, « n'étant pas un plan d'éducation publique, n'est qu'un pur roman pédagogique[1] ». L'objection, certes, est forte, trop forte même. Comment? le seul but que se propose Rousseau est de découvrir les conditions universelles et nécessaires de l'éducation; et tout de suite, dès la première page oubliant son projet, il se jette dans l'exceptionnel et le chimérique, il édifie un plan convenable tout au plus à un enfant sur dix mille? Encore qu'on n'hésite guère à reconnaître en Rousseau « un mépris superbe de l'objection », cette fois, pourtant, la contradiction est trop flagrante, elle apparaît quasi invraisemblable.

Mais regardons de plus près l'objection. Elle a ce tort déjà de passer par-dessus un fait pourtant évident, à savoir que Rousseau s'est appliqué à faire d'Émile, intellectuellement et moralement, un enfant pareil à tous les autres. Il n'a voulu le marquer d'aucun trait individuel, mais au contraire a essayé de lui conserver autant que possible une physionomie neutre et moyenne. On n'a pas assez remarqué qu'Émile est, par choix délibéré de Rousseau, un « esprit commun et vulgaire ». Il est vrai qu'il est noble et qu'il est riche; mais qu'importe, si Rousseau l'élève comme s'il n'était ni l'un ni l'autre, bien plus, s'il l'élève à se passer de la richesse et à mépriser la naissance? Veut-on cependant à toute force une raison de ce fait, en apparente contradiction avec le dessein de Rousseau? Il est facile d'en donner une, qui, subtile ou singulière au premier abord, s'ajuste pourtant trop bien à ce dessein pour n'être pas vraisemblable. Si l'objet de l'éducation, tout au moins de cette éducation générale et humaine dont Rousseau veut établir le plan, est de faire un homme qui soit comme le type moyen et normal de l'humanité, n'y aurait-il pas quelque pléonasme et quelque naïveté à déployer tout l'effort et l'appareil de la pédagogie en faveur d'un élève qui, de par sa condition sociale, serait moyen, commun, marqué pour devenir un homme semblable aux autres? Or, c'est le cas de l'élève pauvre et sans naissance. Rousseau le dit formellement : « Le pauvre n'a pas besoin d'éducation »; entendez par là que sa pauvreté, sa condition, rudes et fortes institutrices,

1. E. Faguet, *Études litt. sur le XVIIIe siècle*, p. 352.
2. *Id.*, *ibid.*, p. 353.

se chargeront assez de le façonner selon « la nature ». C'est le noble, c'est le riche, c'est le privilégié ou, selon la forte expression de Rousseau, le « parvenu », qui, placé dans des conditions de vie exceptionnelles, élevé dans la dépravation du luxe et les préjugés de caste, risque de sortir de l'humanité : c'est à celui-là aussi qu'il faut appliquer toute la force de l'éducation. Et si elle réussit à l'amener, de son état particulier de riche et de noble, à l'état véritablement humain, c'est alors qu'elle aura prouvé victorieusement son pouvoir. Ainsi Rousseau ne néglige rien pour mieux faire ressortir l'idée fondamentale de sa pédagogie. Fortune et naissance d'Émile sont pour ainsi dire un fond de tableau choisi pour la mettre en valeur.

Mais l'on s'indigne qu'Émile ait un gouverneur. Voilà bien l'exception, s'écrie-t-on, et la chimère! Quel gouverneur! Où en trouver un semblable? Il passe vingt ans de sa vie près d'Émile; il n'a ni famille, ni intérêt d'aucune sorte. Il se consacre corps et âme à son élève, sur lequel il a tout pouvoir. Autant d'invraisemblances, autant d'impossibilités; *Émile* n'est qu'un roman. — On n'oublie qu'une chose, que Rousseau pourtant a pris la peine de bien établir : le gouverneur, pas plus qu'Émile, n'est, dans sa pensée, un être vivant et réel, ayant un caractère déterminé, mais seulement un artifice, ou si l'on veut, une « méthode d'exposition » (le mot est de Rousseau lui-même). « Je sais que, dans les entreprises pareilles à celle-ci, l'auteur, toujours à son aise dans des systèmes qu'il s'est dispensé de mettre en pratique, donne sans peine beaucoup de beaux préceptes impossibles à suivre, et que, faute de détails et d'exemples, ce qu'il dit même de praticable reste sans usage quand il n'en a pas montré l'application. J'ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire, de me supposer l'âge, la santé, les connaissances et tous les talents convenables pour travailler à son éducation, de la conduire depuis le moment de sa naissance jusqu'à celui où, devenu homme fait, il n'aura plus besoin d'autre guide que lui-même. Cette *méthode* me parait utile pour empêcher un auteur qui se défie de lui de s'égarer dans des visions[1]. » Ainsi, voilà qui est clair : Émile et son gouverneur sont des « imaginations », de

1. *Émile*, l. I.

simples « inventions », destinées à « appliquer, à pratiquer », comme dit Rousseau, disons à illustrer des « préceptes, règles et maximes » d'éducation dont la portée doit demeurer universelle. Sans doute, au problème pédagogique tel que Rousseau se le posait, la forme qui semblait le mieux convenir eût été celle d'un traité purement théorique et abstrait, formulant des principes et des lois, la forme, par exemple, du *Contrat social.* Mais l'apôtre qui était en Rousseau dut trouver cette forme du traité trop froide, trop peu faite pour entraîner l'adhésion. Et c'est alors qu'il inventa Émile, comme une « imagination » propre à donner à ses idées un tour agréable et persuasif.

Que d'ailleurs, emporté par son instinct de poète, il ait peu à peu et comme malgré lui précisé et coloré la physionomie d'Émile plus qu'il n'importait à son projet, comment s'en étonner ? serait-ce la première fois qu'on ait vu dans un même écrivain l'artiste entraîner le philosophe ? Et si les traits individuels dont s'enrichit peu à peu la figure d'Émile ne font qu'animer et égayer la théorie pédagogique de Rousseau sans l'offusquer, s'ils prêtent les couleurs et le frémissement de la vie à ses « principes », pourquoi s'en plaindre ? Il est d'ailleurs un fait digne de remarque, c'est que, dans les premiers livres d'*Émile*, Rousseau parle peu d'Émile et de son gouverneur. Il n'a recours à eux que dans certains cas difficiles. A l'ordinaire, il formule ses préceptes et ses conseils d'une manière toute générale, sans en faire l'application à l'élève qu'il s'est choisi. Ce n'est qu'en avançant dans son œuvre qu'il a fini par se prendre à sa fiction et qu'il en est venu, dans les derniers livres, à la traiter comme une réalité. Il en donne lui-même une bien juste raison : « J'ai d'abord peu parlé d'Émile, parce que mes premières maximes d'éducation, bien que contraires à celles qui sont établies, sont d'une évidence à laquelle il est difficile à tout homme raisonnable de refuser son consentement. Mais à mesure que j'avance, mon élève, autrement conduit que les vôtres, n'est plus un enfant ordinaire ; il lui faut un régime exprès pour lui. Alors il paraît plus fréquemment sur la scène, et vers les derniers temps je ne le perds plus un moment de vue [1]. » Si pourtant,

1. *Émile*, l. I.

malgré cette très bonne raison, on juge que Rousseau a donné trop de relief au portrait d'Émile, qu'il l'a peint en poète et en artiste plus qu'en pédagogue, encore une fois qu'importe? Il reste certain qu'en écrivant *Émile*, il tenait, il l'a déclaré à plusieurs reprises, plus à ses idées qu'à son « imagination », plus à son dessein initial et essentiel qu'à sa « méthode » d'exposition. Et c'est être fidèle à l'esprit de son livre que de laisser au second plan la fiction et les couleurs pour s'attacher surtout à ses « maximes », à ses principes, à sa doctrine.

*
* *

A prendre donc, en elle-même et indépendamment du vêtement dont il l'orne, la thèse pédagogique de Rousseau, reste à savoir ce qu'elle vaut. Certains critiques la tiennent pour fort contestable. Pour M. Jules Lemaître, le problème d'*Émile* est oiseux et assez chimérique. « L'objet de l'éducation pour Rousseau, nous dit-il, est de former non un citoyen, ni l'homme de telle ou telle profession, — mais un homme. (Je ne sais pas s'il ne serait pas plus simple et plus sûr de former d'abord l'homme d'un pays, d'une religion, d'une profession, et si « l'homme » tout court ne viendrait pas par surcroît[1].) » Tout au contraire il nous semble que le grand point, la tâche vitale, en éducation, est bien, comme le veut Rousseau, d'instituer « l'homme » tout court. Car l'adaptation au milieu ethnique, social, religieux, politique, professionnel, etc., la vie se charge de la réaliser. Vivre, a-t-on pu dire, c'est s'adapter. La nature sépare, diversifie, particularise. Et c'est justement parce que l'effort de la nature et l'infinie variété des formes et des conditions de la vie tendent à spécialiser, à différencier toujours davantage les individus, en les écartant de la norme humaine, c'est pour cela que l'éducation doit s'employer, en sens contraire, à ramener au type normal et pour ainsi dire canonique tous les individus. Nous pourrions reprendre ici, en la modifiant un peu, la très forte maxime de Rousseau, qui s'applique exactement, *mutatis mutandis*, à notre sujet : « C'est précisément parce que

---

1. J. Lemaître, *J.-J. Rousseau*, p. 217.

la force des choses tend toujours à détruire l'*humanité* que la force de l'*éducation* doit toujours tendre à la maintenir [1]. »

Remarquons aussi que le problème de l'éducation, dans les termes où le définit *Émile*, est fort de sa position logique. Ce problème est, nous l'avons vu, un problème de fins. Il s'agit surtout de déterminer les conditions universelles et nécessaires de l'éducation ou, en d'autres termes, de tracer les contours et de fixer le contenu de cette notion d' « humanité », notion idéale d'après laquelle l'éducateur organisera l'éducation tout entière. En somme, c'est la fin la plus haute, la plus générale, la fin idéale de l'éducation que Rousseau veut découvrir. Or, cette démarche, en bonne logique, ne doit-elle pas précéder toutes les autres ? Ne faut-il pas déterminer la fin principale, avant de chercher les fins secondaires, avant aussi de délibérer sur les moyens ? Bien loin que Rousseau ait soulevé un problème oiseux, c'est la question initiale, primordiale de la pédagogie qu'il a traitée dans *Émile*, celle dont la solution domine et commande la solution des problèmes secondaires.

Un autre caractère de la pédagogie de Rousseau, très original et important, et qui lui vient de la manière même dont l'auteur d'*Émile* a posé le problème de l'éducation, c'est sa valeur rationnelle et absolue. Tandis que les idées pédagogiques de Montaigne, par exemple, celles de Fénelon, celles de Locke, d'une manière plus générale celles de tous les éducateurs avant lui, sont profondément marquées de l'empreinte de leur temps et n'ont eu pour les époques suivantes, au moins en grande partie, qu'une valeur historique et documentaire, la doctrine de Rousseau, en ce qu'elle a d'essentiel, demeure intacte. En dehors du temps et de l'espace, elle apparaît comme une construction pour toujours. C'est que, d'une simple technique plus ou moins méthodique et réfléchie, d'un art fondé sur l'intuition et l'observation, Rousseau a transformé la pédagogie en une véritable science. Non pas une science analogue à notre pédagogie expérimentale moderne, mais une science de déduction analogue aux mathématiques. En demandant à la raison et à la conscience

1. Voici la formule textuelle : « C'est précisément parce que la force des choses tend toujours à détruire l'égalité que la force de la législation doit toujours tendre à la maintenir. » (*Contrat social*, II, 11.)

de lui apprendre la fin dernière de l'éducation, Rousseau fonde la pédagogie sur une définition abstraite et idéale de l'homme en soi, c'est-à-dire sur un concept pur. Par là, il obtient une règle, des préceptes, des lois d'une valeur absolue, ayant qualité pour juger toute éducation, de la même manière que les concepts et idées mathématiques sont les mesures et les règles auxquelles on rapporte, pour les évaluer, les réalités de la nature. Ajoutons — et nous aurons lieu de revenir sur cette remarque — que Rousseau ne s'est pas contenté de déterminer les concepts purs de la pédagogie. Après les avoir obtenus, il rétablit, il réintègre l'une après l'autre dans son système les données réelles qu'il avait écartées d'abord pour les nécessités de la spéculation, c'est-à-dire la famille, la société, la patrie, et il adapte successivement aux problèmes que pose chacune d'elles les préceptes de la science théorique. Émile n'est pas longtemps élevé dans l'isolement et la solitude. Peu à peu, son gouverneur le mêle aux enfants de son âge, le conduit dans la société des hommes, le prépare à vivre la vie d'un bon citoyen et d'un père de famille. C'est bien pour la vie normale et réelle de l'homme que Rousseau élève Émile. Il y a ainsi, dans *Émile*, à la fois une pédagogie pure, science de définitions abstraites, de concepts et de lois, et une pédagogie appliquée, de la même manière qu'il y a des mathématiques pures et des mathématiques appliquées. Et c'est pour avoir ainsi conçu la pédagogie comme science que Rousseau a, du premier coup, atteint quelques-uns des principes universels que ses prédécesseurs avaient manqués ou n'avaient touchés qu'en passant et comme sans le savoir [1]. Il les a, lui, conquis de propos délibéré, se rendant pleinement compte de son originalité et la revendiquant hautement. Quelle que soit son admiration pour Locke, il va jusqu'à dire : « Mon sujet était tout neuf après le livre de Locke. » Et avec raison. L'ouvrage de Locke est un recueil d'observations et de faits, recueil précieux certes, et que les praticiens consulteront toujours avec fruit; mais *Émile* est le premier livre où le problème

1. Il faut noter une analogie singulière entre la méthode et l'esprit que Rousseau porte dans la pédagogie et ceux que Renouvier applique à la morale. Le rapport est frappant et très instructif. Cf. la préface de la *Science de la morale*.

de l'éducation soit, à dessein, posé dans ses termes les plus généraux, les plus constants et, si l'on peut dire, éternels, en vue d'en rechercher une solution universellement et définitivement valable.

D'importants avantages pratiques résultent de cette position du problème. Rousseau les aperçoit bien et ne manque pas de les souligner. Car il a beau déclarer n'avoir pas eu égard, dans *Émile*, à « la facilité de l'exécution », il est l'homme le moins capable de négliger l'utilité pratique. Moraliste passionné, enfiévré d'amélioration et de progrès, il a bien la prétention que ses maximes soient applicables, et il insiste, fortement et à maintes reprises, sur un avantage, à ses yeux capital, de sa « méthode ». Tout système pédagogique, pense-t-il, qui s'asservit à des données particulières et qui poursuit l'utilité immédiate, est voué à l'échec : il manque cette utilité pour la vouloir atteindre avant le temps. En effet, si l'on adapte étroitement l'éducation à la condition des parents, à la condition et à l'état présumés de l'élève, même à des aptitudes et à une vocation vaguement soupçonnées ou que l'on se propose de susciter en lui, on s'expose à de cruelles déconvenues. D'abord, on rive pour ainsi dire l'élève à ce qu'il est, on le rend incapable de vivre dans un autre milieu et un autre état; danger grave dans une société où les conditions et les rangs sont si instables. « Si les hommes naissaient attachés au sol d'un pays, si la même saison durait toute l'année, si chacun tenait à sa fortune de manière à n'en pouvoir jamais changer, la pratique établie serait bonne à certains égards; l'enfant élevé pour son état, n'en sortant jamais, ne pourrait être exposé aux inconvénients d'un autre. Mais, vu la mobilité des choses humaines, vu l'esprit inquiet et remuant de ce siècle qui bouleverse tout à chaque génération, peut-on concevoir une méthode plus insensée que d'élever un enfant comme n'ayant jamais à sortir de sa chambre, comme devant être sans cesse entouré de ses gens? Si le malheureux fait un seul pas sur la terre, s'il descend d'un seul degré, il est perdu. Ce n'est pas lui apprendre à supporter la peine; c'est l'exercer à la sentir[1]. »

---

1. *Émile*, l. I. Et encore : « Vous vous fiez à l'ordre actuel de la société sans songer que cet ordre est sujet à des révolutions inévitables, et qu'il vous est impossible de prévoir ni de prévenir celle qui peut regarder vos

— D'autre part, une éducation pratique et concrète, parce qu'elle veut dès l'abord préparer l'enfant à une profession déterminée, risque de le spécialiser avant d'avoir pu discerner ses aptitudes, sa vocation, sa véritable nature, c'est-à-dire de le spécialiser à faux. Préoccupée de lui donner les qualités d'esprit et les connaissances qu'exige cette profession, elle néglige souvent les symptômes d'aptitudes contraires qui se révèlent peu à peu avec l'âge et le développement de l'esprit, elle s'aveugle à demi consciemment. De là des erreurs de direction parfois irréparables et qui pèsent sur la vie entière. L'éducation générale et humaine telle que la conçoit Rousseau est seule en mesure d'éviter ces erreurs. Elle s'attache à développer d'abord les qualités d'esprit et de caractère les plus générales, celles qui dominent toutes les professions et toutes les conditions et permettent de les vivre toutes. Ensuite, « en faisant passer devant les yeux de l'enfant tous les objets qu'il lui importe de connaître », elle découvre et éprouve ses aptitudes et sa vocation véritables, elle « le met dans le cas de développer son goût, son talent, de faire les premiers pas vers l'objet où le porte son génie, et de nous indiquer la route qu'il lui faut ouvrir pour seconder la nature [1]. » Cette route une fois bien reconnue, il est possible d'y faire marcher l'enfant à pas rapides, sans hésitations, sans retours ni repentirs. Pour avoir su perdre un peu de temps au début, l'éducateur en gagne beaucoup dans la suite. « Une considération qui confirme l'utilité de cette méthode [l'éducation générale et humaine] est celle du génie particulier de l'enfant, qu'il faut bien connaître pour savoir quel régime moral lui convient... Homme prudent, épiez longtemps la nature, observez bien votre élève avant de lui dire le premier mot; laissez d'abord le germe de son caractère en pleine liberté de se montrer, ne le contraignez en quoi que ce puisse être, afin de le mieux voir tout entier. Pensez-vous que ce temps de liberté soit perdu pour

---

enfants. Le grand devient petit, le riche devient pauvre, le monarque devient sujet : les coups du sort sont-ils si rares que vous puissiez compter d'en être exempts? Nous approchons de l'état de crise et du siècle des révolutions. Qui peut vous répondre de ce que vous deviendrez alors?... Heureux celui qui sait alors quitter l'état qui le quitte, et rester homme en dépit du sort! » (l. III).

1. *Émile*, l. III.

lui ? tout au contraire; il sera le mieux employé; car c'est ainsi que vous apprendrez à ne pas perdre un seul moment dans un temps plus précieux : au lieu que, si vous commencez d'agir avant de savoir ce qu'il faut faire, vous agirez au hasard : sujet à vous tromper, il faudra revenir sur vos pas; vous serez plus éloigné du but que si vous eussiez été moins pressé de l'atteindre. Ne faites donc pas comme l'avare qui perd beaucoup pour ne vouloir rien perdre. Sacrifiez dans le premier âge un temps que vous regagnerez avec usure dans un âge plus avancé [1] ». Ainsi la « méthode » de Rousseau n'a pas seulement pour avantage de développer en l'enfant les vertus proprement humaines, de le rendre capable de jouer partout dignement son rôle d'homme; elle est encore pratiquement la plus utile, puisqu'elle est en mesure de découvrir, avec le moindre risque d'erreur, la profession qui lui convient et de le mettre en état d'y réussir. Car il n'y a d'éducation technique et professionnelle vraiment efficace que celle qui vient se greffer sur une éducation générale et humaine. La spécialisation n'est jamais plus rapide et plus fructueuse que pour ceux qu'a formés la culture désintéressée.

Enfin, l'avantage pratique le moins contestable peut-être de la doctrine de Rousseau, c'est qu'elle peut d'elle-même et naturellement se transporter, se couler dans les institutions d'instruction publique. C'est cependant celui qu'on a le plus contesté. « Rien n'a pu être appliqué de l'*Émile*, dit M. Jules Lemaître, hormis ce qui était indiqué déjà dans Locke, Montaigne, Rabelais. Mais de la partie originale, de la partie propre à Rousseau, je le répète, on n'a rien pu retenir [2]. » Et nous avons entendu les critiques déclarer à l'envi le système de Rousseau trop « exceptionnel », trop particulier pour pouvoir être appliqué. Cependant comment n'est-on pas frappé de ce fait que le dessein de Rousseau coïncide exactement avec les nécessités de l'enseignement public ? Pour que le même enseignement puisse être donné, en même temps, par le même maître, à des enfants de tout caractère et de toute condition, il faut de toute nécessité qu'il s'adresse à ce qui, en ces enfants, est commun. C'est la loi de l'enseignement

1. *Émile*, l. II.
2. J. Lemaître, *J.-J. Rousseau*, p. 243.

public, de tout enseignement collectif — loi qui sort de la nature des choses — que de négliger ce qui, dans les élèves, est particulier et individuel, pour ne s'adresser qu'à cette partie d'eux-mêmes par quoi tous ils se ressemblent, de s'organiser, en un mot, en vue d'un élève moyen, d'un élève type. Or, cet élève type, cet élève moyen, c'est Émile. Faut-il s'étonner si l'éducation que Rousseau lui donne s'adapte si parfaitement aux conditions de l'instruction publique[1]? Veut-on enfin la preuve que jamais plan d'éducation ne fut moins romanesque, malgré les apparences et quoi qu'on en ait dit, que celui de Rousseau? On la trouvera dans ce fait que tout l'essentiel de la doctrine pédagogique d'*Émile* a passé, dès la Révolution, et n'a cessé de subsister dans nos institutions scolaires. On s'en rendra mieux compte quand nous aurons exposé cette doctrine. Mais dès à présent, ne voit-on pas bien que le principe de la neutralité, le respect de la conscience et de la liberté future de l'enfant, son droit à l'instruction, la culture générale et humaine primant les préoccupations professionnelles, la première place accordée à l'éducation de la moralité, etc., tous les principes en un mot qui

1. Que l'on ne nous objecte pas l'affirmation de Rousseau, au début d'*Émile*, qu'il faut « opter entre faire un homme ou un citoyen; car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre ». C'est là une boutade qui vise son époque et « ces risibles établissements qu'on appelle collèges ». Il a pris soin de lever lui-même la contradiction. « L'éducation de la nature », telle que Rousseau veut l'établir, consiste dans « le développement interne de nos facultés et de nos organes »; elle est donc spontanée, nécessaire, et nous ne « pouvons rien sur elle », que ne pas la contrarier. Pour mettre « l'éducation des hommes » ou institution publique, « la seule dont nous soyons vraiment les maitres », en harmonie avec l'éducation naturelle, le seul moyen est de modeler celle-là sur celle-ci, de « rapporter » la première à la seconde. Cette opération n'est pas toujours possible, notamment lorsque la société, par son organisation, ses mœurs, son esprit, s'écarte violemment de la simplicité de la nature. Mais, dans une « patrie », dans un état fondé sur le contrat social, c'est-à-dire organisé de manière à respecter la liberté et l'égalité naturelles, l'institution publique n'aurait aucune peine à conserver, à reproduire, et même à perfectionner les caractères de l'éducation naturelle. « Le double objet qu'on se propose », « élever un homme pour lui » et « l'élever pour les autres » serait « réuni en un seul », et, « en ôtant les contradictions de l'homme on ôterait un grand obstacle à son bonheur ». On comprend alors comment et pourquoi la doctrine d'éducation naturelle d'Émile n'a pu se réaliser, en quelques-unes de ses idées maitresses, dans nos institutions scolaires, que le jour où la société française a tenté de s'organiser conformément aux exigences de la liberté et de l'égalité naturelles.

ont inspiré notre instruction publique au XIXe siècle, sont issus directement d'*Émile*? Voilà donc un plan d'éducation qu'on nous dit utopique, exceptionnel, bon tout au plus pour les fils de rois, et dont tout l'essentiel s'infiltre dans la réalité et la pénètre. Frappant démenti infligé par les faits aux critiques trop prompts!

A s'attacher, comme nous avons essayé de le faire, à la doctrine d'*Émile*, on ne peut manquer d'être frappé de la ressemblance entre la pédagogie de Rousseau et sa politique. De part et d'autre, il s'agit d'une question, non de pratique, mais de théorie, non de fait, mais de droit, non de moyens, mais de fins, non d'expérience, mais de raison. Le *Contrat social*, on le sait, se propose de déterminer les conditions universelles et nécessaires d'un *État* fondé sur le droit naturel, et, par là même, fixe l'idéal vers lequel devra tendre toute société qui veut s'organiser conformément à la raison. La pédagogie et la politique de Rousseau s'éclairent ainsi l'une l'autre; elles se complètent; ou plutôt elles ne sont l'une et l'autre que deux formes du problème moral, qui a été la véritable et la constante préoccupation de Rousseau. Tout se tient dans ce système vigoureux et fortement coordonné.

FRANCISQUE VIAL.

La Rénovation de la Grammaire française et les nouvelles méthodes d'enseignement.

Ce n'est pas un hasard si les questions de méthode sont partout à l'ordre du jour pour l'enseignement de la langue française, si, depuis quelques années, une profonde rénovation, qui n'était imposée par aucun programme, est venue modifier plus ou moins les idées reçues jusqu'alors, en les bouleversant parfois, en s'imposant en tous cas à l'examen des maîtres, de l'école primaire aux classes supérieures des lycées. La crise du français sur laquelle on a tant épilogué, en la niant parfois, en l'exagérant souvent, aura eu du moins l'heureux résultat d'attirer d'une façon toute particulière l'attention des pédagogues sur l'importance d'un enseignement qui avait été trop souvent réduit à la portion congrue.

La nécessité de fortifier l'enseignement de la langue française, à tous les degrés, est aujourd'hui généralement reconnue. Il n'est pas niable que, sous l'influence de causes diverses, surtout sociales — pénétration de l'argot, des langages technique, populaire, sportif, etc., accélération des évolutions phonétiques et sémantiques — le français parlé de nos jours dans un grand nombre de milieux, jadis très puristes et gardiens jaloux des traditions, s'éloigne de plus en plus de la langue classique telle que l'écrivent encore nos meilleurs écrivains. C'est seulement par un enseignement bien conçu et fructueux qu'on peut retarder, sinon enrayer complètement chez les nouvelles générations ce travail de désagrégation, en leur faisant reprendre contact avec la langue des bons auteurs, pour préserver ainsi de l'oubli les

trésors de notre littérature et empêcher la prose de Pascal et les vers de Corneille de devenir, aux yeux des hommes de demain, du « vieux français ».

Si on discute sur la façon dont il faut donner cet enseignement, tout le monde est d'accord sur son importance. Et nos plus éminents grammairiens reviennent même à cette idée émise, voici près d'un siècle, par un des plus célèbres précurseurs de la pédagogie, le père Girard : faire de l'enseignement de la langue maternelle le centre et le trait d'union des autres enseignements. Dans son rapport à l'Académie française, qui décerna un prix extraordinaire de six mille francs à un ouvrage de l'éducateur fribourgeois [1], Villemain expliquait ainsi cette méthode :

« Il fut dès lors frappé, nous dit-il, de ce qu'il a depuis ingénieusement appelé la méthode maternelle, en voyant comment la parole est mise sur les lèvres de l'enfant, et comment les pensées et les mots lui arrivent par une leçon instinctive où la mère, en nommant les objets sensibles, éveille en lui les idées morales... Longtemps après, le P. Girard se souvint de ces leçons domestiques ; il se demanda si ce mode d'enseignement donné par la nature ne devait pas être constamment suivi ; et il demeura convaincu que l'étude du langage, qui n'est autre que celle de la pensée même, pouvait devenir le plus complet instrument d'éducation, comme elle en était le premier. »

Cette idée juste, mais dont il était impossible alors de tirer toutes les conséquences, la science moderne la reprend aujourd'hui, en la rénovant et en la fécondant, en lui donnant une portée imprévue. M. Ferdinand Brunot a magistralement montré comment il ne faut pas laisser constituer dans le cerveau d'un enfant des « cases » séparées, et sans contact les unes avec les autres, pour les différents enseignements qu'on lui donne :

« Il faut faire tout le possible pour que les diverses disciplines, réunies l'une à l'autre, servent à un développement harmonique du cerveau. L'étude de la langue touche à toutes les autres : félicitons-nous de ces rencontres et mettons-les à profit. L'histoire, la morale n'y perdront rien, le style de notre élève non plus, car

1. *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*, 1 vol., Paris, 1844. En 1845-47 parurent les six volumes du *Cours éducatif de langue maternelle.*

moins les mots et les formes du langage seront séparés des choses, plus le style se ressentira des efforts faits par l'école pour former la jeunesse à l'observation, à la réflexion, au raisonnement [1]. »

Les exemples de semblables relations sont innombrables. N'a-t-on pas l'occasion, à propos de nombreux mots, d'appeler ou de rappeler l'attention sur tel fait de géographie économique ou d'histoire des mœurs, connu ou inconnu de l'élève, — qu'il s'agisse de montrer la filiation entre *cordonnier* et *Cordoue*, entre *dinde* et *Inde*, d'expliquer l'origine, les changements de sens de *cravate*, *gilet* ou *redingote*? La grammaire est liée à la psychologie, comme à la morale, par l'expression des idées ; elle touche par maint côté à la vie sociale, car tous les phénomènes sociaux ont leur répercussion sur la langue, qu'il s'agisse de l'emploi de « tu » et de « vous » jadis et aujourd'hui, ou de la création de nouveaux féminins, comme *avocate*, *doctoresse*, *cochère*, provoquée par l'accession de la femme à de nouveaux emplois. Et n'a-t-on pas analysé — pour dire un mot des sciences exactes — l'addition, la soustraction et la division dans le langage [2]? « L'instituteur, conclut M. Brunot, a le devoir de laisser passer, avec précaution, dans l'enseignement, quelques-uns de ces rayons qui éclairent à la fois les mots et les choses [3]. » Le professeur de lycée peut être un peu plus explicite.

En dehors de ces points de contact avec les autres disciplines, la grammaire voit élargir son domaine propre dans de vastes proportions. Cet enseignement est désormais dominé par un principe des plus féconds, qu'on semblait avoir trop longtemps négligé : la grammaire n'est pas à elle-même sa propre fin ; elle a pour but de faire connaître ou mieux connaître la langue, son mécanisme, ses ressources, pour permettre à l'élève de pouvoir tout comprendre dans la conversation comme dans la lecture, et de pouvoir exprimer toutes ses idées de façon exacte et correcte, par la parole et par la plume. On conçoit alors que le cadre de l'ancienne grammaire était singulièrement étriqué et insuffisant, avec ses deux parties classiques : une syntaxe, que précédait une

1. L'*Enseignement de la langue française*, p. 189.
2. Grammaire Brunot et Bony.
3. L'*Enseignement de la langue française*, p. 184.

morphologie réduite à l'analyse — parfois trop sommaire, parfois trop compliquée — des mots variables et invariables.

Il est maintenant admis qu'un bref examen des sons est l'introduction nécessaire de toute grammaire, et que l'étude du vocabulaire doit faire partie intégrante de cet enseignement : montrer l'origine et la création des mots, par emprunt, par dérivation et composition, délimiter les acceptions des termes et en retracer brièvement l'histoire, préciser la valeur respective des synonymes, les rapports de sens et de forme entre les mots de même famille, — autant de notions qui ont pénétré aujourd'hui dans l'enseignement grammatical. Et l'on ne saurait trop insister sur l'importance qui doit être accordée à cette étude. Tous les éducateurs qui se sont plaints de la crise du français déplorent avant tout chez leurs élèves — jusque dans les copies d'agrégation — une fâcheuse insuffisance de vocabulaire : pauvreté d'expressions, méconnaissance de la valeur des mots, termes employés par « à peu près », au petit bonheur, ignorance des ressources de la langue — telles sont les observations fréquemment répétées dans les rapports des jurys d'examens.

Il ne faut pas oublier que nous nous servons d'un nombre de mots très restreint dans la conversation courante, que chaque famille, chaque individu, tend à se constituer un petit bagage de termes favoris qui reviennent constamment dans sa bouche ou sous sa plume au détriment des autres, — si l'on ne fait pas un effort constant pour enrichir son matériel d'instruments linguistiques, et surtout pour ne pas laisser ceux-ci se perdre ou se rouiller. Par un travail incessant, le maître doit chercher à accroître le vocabulaire de l'élève : et ici la lecture expliquée devient de plus en plus l'adjuvant indispensable de la grammaire, à laquelle la rédaction n'est pas moins intimement liée. C'est cette union nécessaire qui seule peut rendre l'enseignement grammatical fécond et fructueux.

*
* *

Mais la réforme la plus importante et la plus nécessaire, c'était, c'est encore de mettre la grammaire en harmonie avec la science. Sans doute le linguiste qui ne s'occupe pas d'enseigne-

ment grammatical, n'a pas à proposer une méthode toute faite à l'éducateur. Celui-ci, qui est en contact permanent avec les élèves et qui connaît les difficultés de sa tâche, est le mieux placé pour se former lui-même sa méthode d'enseignement, en toute liberté, à une condition toutefois, — bien entendu, — c'est qu'il n'enseigne pas d'erreurs et qu'il n'aille pas à l'encontre des vérités scientifiquement acquises.

Les grammaires en usage jusqu'à ces dernières années dénotaient justement chez leurs auteurs une méconnaissance singulière des lois qui ont présidé à la formation et à l'évolution de la langue française, une ignorance à peu près complète de l'édifice patiemment et solidement construit depuis soixante ans par la philologie romane. Il peut paraître étrange que les grammairiens aient vécu si longtemps à l'écart des linguistes. Et sans doute leur isolement durerait-il encore si un des maîtres de la philologie, descendant de la « tour d'ivoire » où s'enferme trop souvent la science pure, n'était venu, avec une bienfaisante rudesse, rétablir le contact, en saccageant les plates-bandes des jardiniers de la langue française, ordonnées avec la régularité harmonieuse chère aux contemporains de Le Nôtre et de Port-Royal.

Dans un petit volume qui résumait un cours professé à la Sorbonne, et qui est un véritable chef-d'œuvre de verve et de bon sens en même temps qu'un régal pour les philologues, — l'*Enseignement de la langue française* (que j'ai déjà eu et que j'aurai encore l'occasion de citer), — M. Ferdinand Brunot s'est montré sans pitié pour les anomalies et les absurdités de la grammaire traditionnelle : règles fausses ou artificielles, définitions erronées, classifications inexactes, « analyses » irrationnelles, contresens d'une méthode dogmatique, méconnaissance des lois primordiales du langage, — sur tous ces points l'éminent romaniste a frappé fort et juste. Son ouvrage, qui a bouleversé la plupart des notions reçues dans les milieux enseignants, fit au début l'effet d'un manifeste révolutionnaire : mais l'évidence des vérités qu'il proclamait ne pouvait tarder à s'imposer aux esprits critiques, consciencieux et sans parti pris.

L'ancienne grammaire ou bien n'expliquait pas les règles et les exceptions, ou bien prétendait en rendre compte par la logique au point de vue purement rationnel. Rien n'est plus faux.

La linguistique moderne a prouvé que l'évolution du langage obéit à des causes physiologiques (pour les sons) et psychologiques (pour les formes et les sens) qui n'ont aucun rapport avec la logique. L'organisme d'une langue, à un moment donné, s'explique par l'histoire et non par la raison : l'enseignement grammatical doit être pénétré de cette vérité, et c'est une question de probité que de faire connaître aux élèves l'origine artificielle de maintes règles acceptées par l'usage et créées de toutes pièces par les grammairiens ou résultant de confusions, comme les sept pluriels en *oux* ou l'*x* des pluriels.

La conscience des évolutions doit dominer l'enseignement grammatical, qui s'était longtemps desséché et stérilisé — rebutant les maîtres presque autant que les élèves, — pour avoir méconnu ce principe essentiel. Sans doute les notions historiques ne doivent être données qu'avec réserve, surtout à l'école primaire : c'est une question de tact et de mesure. Mais cependant n'est-il pas de toute nécessité, même dans l'enseignement le plus élémentaire, dès qu'on explique un texte du XVIIe siècle, je suppose, de faire ressortir les différences, plus considérables encore qu'on ne le croit généralement, entre la langue de Corneille ou de Bossuet et la nôtre? Une simple échappée historique peut être lumineuse : dites à un élève que l'article est un démonstratif affaibli, et montrez-lui comment les démonstratifs éprouvent sans cesse le besoin de se renforcer par l'adjonction de particules pour compenser, en quelque sorte, leur déperdition d'énergie, — et voilà éclairés et reliés toute une série de phénomènes, dont l'enfant retrouvera l'équivalent dans les autres langues, vivantes ou mortes, qu'il étudie ou qu'il apprendra plus tard.

Mais surtout chez le maître le sens historique — si je puis dire — aura une répercussion nécessaire et profonde sur l'exposé même des faits actuels. Peut-on vraiment enseigner aujourd'hui la formation des féminins de la même manière qu'à l'époque où l'on prononçait le *t* de *vert* et l'*r* de *berger*, l'*e* muet final de *verte* et de *bergère*? Et cependant les grammaires traditionnelles continuaient à dire purement et simplement, au début du XXe siècle comme au XVe, que le féminin se forme par l'adjonction d'un *e* muet. Graphiquement, sans doute, il en est toujours ainsi,

mais le langage parlé a subi dans l'intervalle des transformations considérables qu'un enseignement rationnel ne saurait ignorer : à l'élève qui arrive à l'école primaire avec une connaissance exclusivement auditive de sa langue, il faut pourtant bien rendre compte de ce fait que, pour l'oreille, le féminin de *verte* diffère du masculin par l'adjonction d'un *t*. Rien de plus simple, d'ailleurs, que de l'expliquer, en apprenant à l'écolier qu'autrefois — en principe — les lettres finales des mots se prononçaient. Ainsi présentée, la nouvelle règle sera sans doute un peu plus compliquée que l'ancienne (ailleurs ce sera le contraire), mais elle aura du moins le mérite d'être conforme à la réalité et de ne pas inculquer d'erreurs dans l'esprit. De plus, le principe une fois posé éclaircira du même coup bien d'autres phénomènes, comme les rapports entre les mots simples et leurs composés, et jettera en outre un jour nouveau sur les complications, sans cela inexplicables pour l'enfant, de l'orthographe actuelle (« chinoiseries » à part).

Si l'on néglige trop les formations néologiques — dont l'analyse a pourtant une grande valeur éducative et rend l'enseignement plus vivant, — il importe plus encore de rendre aux archaïsmes leur véritable place. Quand on s'occupe du passé défini et de l'imparfait du subjonctif, pourquoi ne pas expliquer à l'élève que le premier temps n'est plus usité dans le langage parlé de la France septentrionale et que le second s'emploie de moins en moins, voire qu'il renferme des formes prêtant au ridicule à l'heure actuelle, sinon même presque incompréhensibles à la majorité de nos contemporains — comme « il faudrait que vous me *massassiez* » ou « que vous vous *assissiez* ». Conseiller aux élèves d'éviter ces formes dans leurs rédactions et de recourir à d'autres tournures, c'est un devoir, — c'est aussi un service à leur rendre.

*
* *

Le bouleversement le plus profond — et le plus fécond aussi — qu'a produit la pénétration de l'esprit scientifique dans la pédagogie grammaticale, c'est la substitution de la méthode inductive à l'enseignement déductif et dogmatique. Point n'était besoin, sans doute, de recourrir à la linguistique pour décou-

vrir une méthode à laquelle les pédagogues avisés ont songé de tout temps, pour toutes sortes de disciplines, depuis la maïeutique de Socrate. En ce qui concerne plus spécialement la grammaire, c'était déjà le système du Père Girard qui faisait découvrir les règles par son élève lui-même dans sa propre langue.

Ici comme ailleurs on se trouve en présence de deux théories radicalement différentes en principe — mais qui peuvent parfois se concilier dans la pratique — et qui s'imposent tour à tour, suivant les tendances des esprits ou des époques : procéder dans l'enseignement comme l'a fait la science elle-même pour se constituer, en partant des faits pour les analyser, les comparer, et retrouver les lois qui les coordonnent et les dominent ; ou bien enseigner par voie dogmatique en s'appuyant sur les principes pour descendre aux réalités. Le second système a l'avantage d'être plus précis, plus clair, mieux ordonné, et de laisser dans l'esprit une impression plus nette avec des divisions et classifications bien tranchées : mais il convient surtout aux sciences exactes, qui sont essentiellement déductives. Le procédé inductif, en revanche, stimule bien mieux la curiosité de l'enfant ou de l'adolescent, qui, sous la conduite d'un bon guide, part en voyage de découvertes à travers des réalités qu'il croyait connaître et qu'il est tout surpris d'apercevoir sous un aspect nouveau : aussi cette méthode est-elle de plus en plus en faveur dans l'enseignement des sciences expérimentales.

Seule la grammaire, jusqu'à ces derniers temps, était demeurée une discipline dogmatique depuis que les grammairiens de Port-Royal l'avaient conçue comme une application de la logique. Les idées du Père Girard n'avaient pas fait école. Et précisément la linguistique moderne, en montrant le vice fondamental des grammairiens classiques, et en rattachant désormais l'étude du langage aux sciences expérimentales, devait ruiner fatalement la méthode dogmatique. Elle l'a pu faire d'autant plus aisément que, là encore, elle a relevé des erreurs graves et nombreuses. L'enseignement déductif ne peut se justifier, en effet, que s'il se fonde sur des prémisses irréprochables. Or précisément — et il est inutile d'insister après les lumineuses démonstrations de M. Brunot — les classifications anciennes sont souvent irrationnelles, mais surtout les définitions sont inexactes et — ce qui est

plus grave — elles *ne peuvent pas ne pas l'être*, parce qu'elles prétendent enfermer dans une phrase l'impossible synthèse d'un ensemble de formes et de fonctions complexes, variables et fuyantes comme la vie. Aux « définitions » *a priori*, il convient donc de substituer les « appellations » *a posteriori* :

« Avec le premier système, je suis obligé, sous peine d'erreur, de renfermer dans ma phrase toutes les fonctions du verbe, et je ne le puis pas. Avec le second, quand je l'ai vu en fonctions, que j'ai examiné et compris ce qu'il fait dans une phrase, puis dans une autre, où il n'a pas le même rôle, je *nomme* verbe le mot que je viens d'observer : rien de plus[1]. »

La raison profonde de cette impossibilité de définir, c'est encore l'évolution qui la donne au maître, — l'évolution qui brouille au hasard des analogies les formes et les fonctions, qui brise les cloisons dressées par les grammairiens, qui transforme à chaque instant le verbe en substantif, le substantif en adjectif (et *vice versa*), l'adjectif en adverbe, ce dernier en préposition, celle-ci en conjonction. Et, au lieu de s'ingénier à dresser des barrières instables sur les frontières indéterminées des mots, à isoler les formes des termes de leurs fonctions, pourquoi ne point réunir ceci et cela, sans rompre l'unité de la vie, et en rendant au langage, même sous l'analyse, son véritable rôle, — l'expression des idées? Il appert de plus en plus que la division en morphologie et syntaxe, avec les subdivisions traditionnelles, est une classification de grammairiens — reprise et améliorée par la linguistique moderne — qui s'adapte aux recherches et aux analyses de la science, mais qui convient mal à un enseignement élémentaire, parce qu'elle suppose des abstractions délicates peu accessibles aux jeunes esprits.

L'enseignement grammatical devient singulièrement plus vivant s'il est groupé autour des idées et des fonctions et non autour des formes. Ainsi d'après le système traditionnel on étudiait la syntaxe de l'impératif avec les différentes fonctions de ce mode, et je veux croire qu'on n'oubliait pas l'emploi conditionnel (« regardez-le ou ne le regardez pas, il ne s'occupera pas de vous »). Au contraire, avec la nouvelle méthode, on réunira

---

1. F. Brunot, *L'enseignement de la langue française*, p. 133.

ensemble tous les procédés de langage pour exprimer un ordre d'une part, pour exprimer une supposition de l'autre [1]. Il serait facile de multiplier les exemples.

Une objection a été faite à cette méthode. N'est-il pas à craindre, s'est-on demandé, qu'un enseignement de ce genre ne laisse pas dans l'esprit de l'élève une empreinte aussi nette et précise que l'ancienne grammaire? En l'absence des classifications et des définitions rigoureuses, qui constituaient des points de repère fixes, ne restera-t-il point un souvenir vague et brouillé des faits grammaticaux? L'expérience le montrera, et elle sera fort intéressante. Mais déjà on peut faire observer que les nouveaux procédés ne suppriment pas les classifications et la nomenclature : ils se contentent de simplifier et de disposer autrement; loin de manquer d'ordre, ils reposent au contraire sur la logique des faits. Il faut remarquer aussi qu'on avait formulé les mêmes critiques lorsqu'on renonça aux moyens mnémoniques et aux cours appris par cœur, pour faire appel à la réflexion et à l'intelligence de l'enfant : et qui donc proposerait aujourd'hui de revenir aux anciens errements? Enfin s'il est prouvé qu'avec les nouvelles méthodes les élèves savent un peu moins de grammaire théorique, mais connaissent davantage leur langue et ses ressources, qu'ils comprennent mieux les auteurs, qu'ils parlent et écrivent avec plus de correction, d'élégance, de fermeté, beaucoup estimeront que nous n'aurons pas perdu au change.

*
* *

Les nouvelles théories ont exercé une action considérable sur l'enseignement grammatical. Si les grammaires les plus récentes n'ont pas adopté toutes les idées pédagogiques de M. Brunot, en revanche elles ont subi profondément, et sans exception, l'influence de la réforme, — je pourrais dire de la révolution dont il a été le champion. Et, d'après l'orientation des manuels, on peut juger de l'enseignement des maîtres.

L'orthographe, remise en sa place, a enfin baissé pavillon devant la phonétique (bien que le mot, en général, n'y soit pas, — ce qui n'a d'ailleurs aucune importance). Désormais on dis-

1. Cf. Méthode Brunot-Bony, IIIe livre, p. 184 et 340.

tingue les sons et les lettres. Toutes les grammaires expliquent aujourd'hui dès le début — préliminaire indispensable — qu'il y a en français plus de sons que de lettres et que celles-ci correspondent fort irrégulièrement à ceux-là. Du coup l'orthographe est descendue de son piédestal : en accordant moins d'importance à la dictée, en laissant de côté mainte « chinoiserie », suivant le vœu de la circulaire ministérielle de 1901, les maîtres se rendent compte aujourd'hui qu'on a perdu trop longtemps des heures précieuses à l'enseignement — sans aucune valeur éducative — de règles compliquées, arbitraires, artificielles, fondées trop souvent sur des erreurs d'interprétation et d'étymologie. On leur a montré [1] que la superstition orthographique risquait de déformer la langue, en faisant prononcer des lettres muettes, comme on l'entend trop souvent aujourd'hui dans « dompter », « respect », « sculpture », etc. Fait symptomatique et capital : toutes les grammaires récentes invitent aujourd'hui le maître à faire ressortir les illogismes et les caprices de l'orthographe [2]. On ne peut que s'en féliciter.

L' « analyse » est à peu près abandonnée, tout au plus reléguée, à titre de curiosité, en appendice. La réforme de la nomenclature a clarifié les définitions et les a ramenées à leur juste valeur d' « appellations », ou, si l'on préfère, d' « étiquettes » : ceci est particulièrement sensible pour le pronom, qui n'a plus désormais la prétention exorbitante de vouloir toujours « remplacer le nom ». Dorénavant syntaxe et morphologie se pénètrent réciproquement, et on a compris l'illogisme pédagogique qui consistait à étudier séparément, à dix ou quinze leçons d'intervalle, les fonctions et les formes des mêmes mots. Là même où elles paraissent séparées, pour ne pas heurter évidemment les traditions, toute une partie de la syntaxe est annexée à la morphologie, et l'expérience des meilleurs maîtres leur a montré l'utilité d'étudier conjointement, pour chaque série de mots, les formes des termes, leur sens, leurs emplois et leur place dans la phrase [3].

---

1. F. Brunot, *op. cit.*, p. 29.

2. Cf. Méthode Brunot-Bony, 3e année, livre du maître, p. 23; Grammaire Crouzet-Berthet-Galliot, p. 19 ; Grammaire Maquet et Flot, p. 20.

3. Ainsi dans la Grammaire Crouzet-Berthet-Galliot.

La méthode inductive est de plus en plus en faveur. Partout se multiplient les textes qui servent à préparer et à expliquer les règles. De leur côté les notions historiques sont reconnues nécessaires pour fournir aux élèves les explications légitimes qui ne peuvent plus être demandées à la logique : un bon éducateur s'efforce toujours de donner la raison des faits ou des règles qu'il expose, et de saisir ainsi une occasion pour mettre en jeu la réflexion de l'écolier[1]. Enfin l'étude du vocabulaire acquiert une place importante à côté de l'analyse des flexions.

Toutefois, à lire certaines grammaires des plus récentes, une observation s'impose, qu'on me permettra de formuler en toute franchise. A côté de tant de bonne volonté, d'un esprit pédagogique si averti, d'une orientation heureuse qui s'efforce de rompre avec la routine pour s'adapter à une méthode plus rationnelle, on s'étonne de trouver des erreurs parfois très lourdes dans des manuels par ailleurs excellents.

C'est d'abord une ignorance complète de la phonétique, qui se manifeste à chaque instant, par exemple lorsqu'on vient nous parler en français du son « *l* mouillé » — disparu depuis plus d'un siècle[2], ou qu'on déclare que *pin*, *goutte* sont écrits suivant une orthographe phonétique : il est facile de voir cependant que *i*, *n*, *o*, *u*, n'ont pas dans ces deux mots leur valeur alphabétique. La morphologie historique n'est pas toujours mieux connue : on nous présente *ployer* comme une variante dialectale de *plier*, sans indiquer le dialecte : c'était évidemment plus prudent, pour la bonne raison que nous sommes en présence de deux doublets morphologiques, dont l'un a été influencé par les formes de *prier*. L'étymologie est souvent aussi mal traitée. Tel auteur nous cite, comme empruntés au picard, les trois doublets *bique*, *camp*, *carte*, qu'il oppose aux trois formes de l'Ile-de-France, *biche*, *champ*, *charte*. Par malheur, aucun des trois termes n'est picard : *carte* est savant, *camp* est venu d'Italie au XVI[e] siècle, et des deux

---

1. Grammaire Crouzet, p. X; grammaire Maquet, préface.

2. De telles dénominations sont moins inoffensives qu'on pourrait le croire, car elles peuvent engendrer de fausses prononciations, certains maîtres faisant dire *alieurs*, *mélieur*, etc. L'analogie entrant en jeu, il se développe ensuite dans le peuple des prononciations comme *citoilien*, etc. (ce que les Allemands appellent l'*Umgekehrte Sprechweise*).

mots *bique-biche* (entre lesquels il n'y a aucun rapport étymologique), c'est au contraire *biche* qui est picard !

Il était pourtant si facile de vérifier ces mots ou ces formes dans le *Dictionnaire Général* Hatzfeld-Darmesteter-Thomas ! Tout le monde, certes, est sujet à se tromper : ce serait plus inquiétant s'il était démontré que les maîtres, lorsqu'ils ont à se documenter, ne connaissent pas les bonnes sources et en sont toujours restés, pour l'étymologie et l'histoire de la langue française, à Littré, à Bescherelle et à Brachet.

Je me hâte d'ajouter que les professeurs ne sont pas responsables de cet état de choses, si l'on songe qu'un enseignement rationnel de l'histoire de la langue française, fondé sur les principes essentiels de la philologie romane, n'est organisé que dans une minorité de Facultés. Un tel enseignement ne devrait-il pas être donné à tous les futurs licenciés ? Je pose la question sans la développer, car elle m'entraînerait trop loin.

*
* *

Je veux seulement insister, en terminant, sur l'orientation réaliste et pratique, à mon sens très heureuse, qui caractérise aujourd'hui l'enseignement de la langue française. Non seulement on apprend — ce qui n'est pas nouveau — à rédiger une lettre, mais encore — ce qu'on faisait en Suisse depuis longtemps — à composer clairement un télégramme, à bien présenter une adresse, à nuancer les formules de salutation : aucun de ces détails n'est négligeable. A un autre point de vue, on met tour à tour en jeu le souvenir, l'imagination, la vision des objets et des gravures pour l'expression des idées et la gymnastique du langage.

Il faut signaler un élément de comparaison, auquel on ne songe guère sinon pour le combattre, c'est le patois. Spécialement à l'école primaire, où l'on n'enseigne aucune autre langue que le français, le dialecte peut être très utile, tour à tour comme point d'appui et comme repoussoir : lorsqu'un maître, par exemple, dans le Nord, parlera de l'affaiblissement des démonstratifs, combien l'élève saisira mieux les faits si on lui montre que dans son patois il emploie le démonstratif comme article ! N'est-ce pas

aussi le meilleur moyen de proscrire les locutions vicieuses, que de les expliquer et de les mettre en opposition avec les formes du bon français?

M. Van Gennep appelait fort justement l'attention il y a quelque temps, dans la *Revue des Idées*[1], sur ce fait peu connu : tous ceux qui parlent un dialecte de naissance — voyez les Slaves, les Suisses, les Italiens, etc. — apprennent bien plus aisément les langues vivantes que les autres individus — Parisiens, Londoniens, Castillans, etc. C'est là une précieuse faculté dont les instituteurs peuvent certainement tirer un excellent parti dans l'enseignement de la langue française.

ALBERT DAUZAT.

1. 15 juin 1911. Signalons aussi l'analyse critique de cette étude parue dans le *Spectateur* (septembre 1911, p. 408-414), et, sur l'utilisation des patois par les instituteurs dans leur enseignement, un intéressant article de M. Germouty, inspecteur primaire, dans le *Volume* (1er février 1908).

Le latinisme aux États-Unis.

On pourrait être tenté de croire, étant donnés les caractères de la civilisation américaine, que les études classiques y perdent du terrain, de plus en plus refoulées par la concurrence envahissante des études scientifiques, qui sont en apparence plus appropriées à un peuple utilitaire d'industriels et de commerçants. C'est le contraire qui est le vrai. Loin de s'appauvrir, la clientèle de l'enseignement du latin aux États-Unis a singulièrement grandi dans ces dernières années, comme le prouvent les statistiques publiées par le *Bureau d'éducation* de Washington. En 1890, les écoles secondaires du premier degré, — c'est-à-dire les *high schools* publiques ou privées et les académies, — ne comptaient que 100 144 étudiants en latin, soit 33,62 p. 100 sur le nombre total des élèves. Huit ou neuf ans plus tard, l'augmentation était déjà de plus du double, et presque triple : en 1899, en effet, on recensait 291 695 *students in latin*. Le progrès a continué : en 1909-1910, le *Bureau d'éducation*, d'après les statistiques qu'il a recueillies et qui n'ont pas encore été publiées, évalue à plus de 400 000 les élèves qui étudient le latin : 362 548 dans les *high schools* publiques, 42 954 dans les écoles privées. Et il est intéressant de noter que, parmi ces latinistes qui représentent plus de 50 p. 100 de la population scolaire totale, les jeunes filles sont en majorité, au moins dans les écoles publiques, où elles sont au nombre de 214 950 contre 147 598 garçons. La proportion est vraiment considérable. Le fait est symptomatique. Il donne à réfléchir, et ceux de nos éducateurs qui sont favorables à l'introduction des études latines dans les lycées de filles pourront en tirer argument.

Comment expliquer cet accroissement considérable, qui n'est pas accidentel ni spasmodique, puisqu'il se poursuit d'une façon

continue depuis une vingtaine d'années? Sans doute il faut tenir compte de l'augmentation du nombre des écoles, et par suite de celle de la population scolaire dans son ensemble : les *high schools* qui n'étaient que 2 256, en 1890, avec environ 200 000 élèves, sont maintenant au nombre de 7 230, avec 635 808 élèves. Ce qui a contribué aussi à l'extension du latinisme américain, c'est que, les collèges (c'est-à-dire les écoles secondaires du deuxième degré) auxquels se préparent un certain nombre d'élèves des *high schools* ont renforcé la part de la connaissance du latin dans leurs programmes d'admission. Mais il y a autre chose : il y a certainement dans l'esprit des pédagogues des États-Unis un mouvement d'opinion qui leur fait tenir en plus haute estime l'étude du latin, appréciée dans sa valeur éducative. Comme l'a écrit un d'entre eux, « ceux qui, chargés de la responsabilité de l'administration scolaire, règlent les cours d'étude et conseillent les parents et les élèves, au moment où ils ont à faire choix de l'un ou de l'autre des cours électifs, comprennent mieux qu'autrefois le prix du latin comme instrument d'éducation et de culture. C'est un peu ce qui arrive en France à nombre de proviseurs de nos lycées, qui revenus de l'engouement excessif pour les études modernes savent faire comprendre à leur nouveaux élèves, quand ils entrent dans la classe de 6e, l'intérêt qu'il y a pour eux à opter pour la section A, de préférence à la section B; de sorte que depuis la réforme de 1902 qui a introduit chez nous, à l'exemple de l'Amérique, la diversité des sections et des cours à option, il y a une tendance marquée, qui s'accentue d'année en année, à reprendre le chemin des études latines. Tandis qu'en 1901 les statistiques officielles dénombraient dans la sixième latine une proportion de 42 p. 100 élèves seulement, contre 58 p. 100 dans la sixième moderne, celles de 1910 établissent que la proportion est changée : 53,10 pour la section A; 46,83 pour la section B; et cette année, d'après les chiffres de la rentrée de 1911, le latinisme est encore en progrès : 55,85 contre 44,15.

La situation du grec dans les *high schools* des États-Unis est loin, tant s'en faut, d'être aussi favorable; et les statistiques constatent des fluctuations étranges. En 1890, les étudiants en grec étaient au nombre de 12 869. En 1898, leur nombre avait presque doublé : 24 994. Mais depuis s'est produite une baisse sensible,

18000 hellénisants en 1903, et rien que 10 739 en 1910. Ici encore il convient de noter que les jeunes filles forment un appoint considérable dans l'effectif total. En 1910, sur 5511 étudiants de grec dans 353 *high schools* publiques, les seules qui aient des cours de grec, il n'y pas avait moins de 2 432 filles contre 3 079 garçons. Il est à remarquer, d'ailleurs, que dans les écoles privées les fidèles du grec sont plus nombreux proportionnellement que dans les écoles publiques, et que le contingent des garçons l'emporte de beaucoup sur celui des jeunes filles. Sur 5 228 élèves faisant du grec, la grande majorité, 4 395, sont des garçons, 833 seulement des filles. On nous avertit que cela tient à ce que les *high schools* privées sont en général placées sous le contrôle des diverses confessions religieuses et qu'on s'y prépare aux fonctions ecclésiastiques, pour lesquelles le grec, considéré au point de vue théologique, est particulièrement utile.

*
* *

Nous empruntons ces renseignements et ces chiffres à un livre important qui vient de paraître à New-York, et qui est un plaidoyer significatif en faveur des humanités[1], *an humanistic paper*. L'auteur, M. Fr. Kelsey, outre sa contribution personnelle, y a réuni dans ce qu'il appelle des *symposia*, des « banquets », un nombre considérable d'articles qui sont dus à la collaboration, d'abord de professeurs américains (de l'Université de Michigan principalement), ensuite d'avocats, de journalistes, de théologiens, d'hommes d'affaires, qui viennent tour à tour apporter leurs témoignages compétents et unanimes en faveur des humanités. Au moment où la question du latinisme est si aigrement discutée en France, où l'on voit l'enseignement du latin si injustement décrié d'un côté de l'opinion, quelquefois par ceux-là même qui sont chargés de le donner, et d'un autre côté des ligues se constituer pour le défendre, il n'est pas sans intérêt de constater quels sont sur ce sujet les sentiments d'une nation d'avant-garde ; et comment dans l'organisation de leurs études se

1. *Latin and Greek in American edducation with symposia on the value of humanistic studies*, édited by Francis W. Kelsey, 1 vol., in-8, 396 pages, New-York, Macmillan, 1911.

comportent les État-Unis. La *Ligue pour la culture française*, dont le titre serait d'ailleurs plus exact si elle s'était intitulée ligue pour la défense du latin, — ligue composée d'hommes de lettres et d'académiciens, mais qui compte aussi dans ses rangs des hommes de science, tel M. Henri Poincaré, l'éminent mathématicien, et des hommes pratiques, des ingénieurs, tel M. Guillain, l'ancien Ministre des Travaux publics, — la *Ligue pour la culture française*, serait, si elle en avait besoin, réconfortée, fortifiée dans sa foi par les exemples qui nous viennent de par delà l'Atlantique. Pour apprendre l'anglais, comme chez nous pour apprendre le français, nombreux sont les Américains qui croient à la nécessité de faire du latin la base des études. N'est-ce pas un Américain qui a dit « le latin est la clef de voûte de l'enseignement secondaire » ?

*
* *

L'enseignement secondaire américain comprend deux degrés. Le premier degré, ce sont les *high schools* où la durée des études est de quatre années. On y entre à douze ans, à peu près à l'âge où l'on fait sa cinquième dans nos lycées. On en sort à seize. Dans la *high school*, le latin n'est que facultatif : un des cours à option qu'offre le plan d'études de l'école ; et nous avons vu dans quelle proportion considérable les élèves optent pour ce cours.

Le second degré de l'enseignement secondaire, ce sont les collèges, tantôt distincts et autonomes, tantôt annexés à des universités. Ici le latin est obligatoire dans les quatre années. Combien d'élèves passent de la *high school* au collège pour y continuer leurs études, nous ne le savons pas exactement. En 1889, dans les 384 collèges on comptait 86 996 élèves, soit un tiers environ de l'effectif des *high schools*. Il est vraisemblable que la proportion est restée la même, et qu'actuellement près de 150 000 adolescents poursuivent au collège leurs études latines. Ceux-là par conséquent auront fait du latin pendant huit ans, à raison de quatre ou cinq heures par semaine, avant de conquérir le grade de *bachelor of arts*[1], que l'on prend en Amérique de vingt et un à vingt-trois ans.

1. La connaissance du latin est exigée à l'examen du baccalauréat. Il y a pourtant des exceptions, car à l'Université de Yales, notamment, on admet

Déjà en 1894, M. Kelsey écrivait : « La situation des études latines, dans notre système d'éducation, n'a jamais été aussi forte qu'aujourd'hui : jamais il n'y avait eu autant d'élèves dans les cours de latin[1]. Depuis quinze ans, la vogue du latin n'a pas diminué, comme l'atteste, nous venons de le voir, l'affluence des élèves qui lui sont fidèles. Mais si la *quantité* d'étudiants en latin est largement satisfaisante, en est-il de même de la *qualité* de leurs études? M. Kelsey ne le pense pas. Pour des raisons diverses, l'enseignement du latin ne donnerait pas tous les fruits qu'on pourrait en attendre, s'il était donné dans de bonnes conditions. D'abord le temps qu'on lui consacre serait insuffisant. Nous nous plaignons volontiers du petit nombre d'heures qui lui ont été réservées dans nos lycées français depuis l'envahissement des langues vivantes et des sciences. M. Kelsey, qui a soigneusement étudié les horaires des lycées français et des gymnases allemands pour les comparer avec l'horaire américain, est plutôt disposé à nous envier. En France, dit-il, l'étude du latin commence plus tôt qu'en Amérique; en Allemagne de même, et elle dure plus longtemps, neuf années, avec un plus grand nombre d'heures par semaine.

Un écrivain qui a longtemps vécu et professé aux États-Unis, et qui les connaît bien, M. Albert Schinz disait récemment : « L'Amérique, *selon les apparences*, honore beaucoup plus aveuglément que l'Europe la tradition des études classiques. On pourrait presque dire que l'on augmente la part du grec et du latin dans les écoles américaines à mesure qu'on la fait céder devant d'autres branches d'enseignement dans les écoles d'Europe[2]. » Il a été question, en effet, — et M. Kelsey appuie ce vœu, — d'introduire les éléments du latin dans les deux dernières années de l'école primaire; cela a été essayé dans le Massachusetts et le Michigan. C'est exactement ce que demandent chez nous ceux qui voudraient que l'étude du latin, trop écourtée

---

maintenant au baccalauréat des étudiants qui n'ont pas fait de latin du tout, comme chez nous au baccalauréat de la section D.

1. Voir l'*Educational Review*, juin 1894, p. 25; article de M. Kelsey, *Latin in the high school.*

2. Voir le *Mercure de France*, du 1er octobre 1911, *Les Universités des États-Unis d'Amérique.*

depuis la réforme de 1880, fût rétablie dans les classes de huitième et de septième.

Mais ce n'est pas seulement de la brièveté des cours d'études que se plaint M. Kelsey, c'est aussi de la médiocrité des professeurs. Trop souvent les classes de latin des *high schools* sont confiées aux mains novices de jeunes femmes mal préparées, pour qui l'enseignement n'est qu'un expédient provisoire, qui ne le pratiquent pas assez longtemps pour acquérir l'expérience nécessaire, et qui après avoir embelli quelque temps la salle de classe de leur gracieuse présence s'empressent d'aller chercher fortune dans d'autres carrières. Parfois l'élève d'hier devient le professeur du lendemain. Un principal de collège ne disait-il pas à une jeune fille à peine sortie d'une *high school* : « Vous n'avez pas besoin d'aller plus loin dans vos études. Je me propose de vous essayer l'an prochain dans l'enseignement du latin ». Aussi trouve-t-on des élèves qui ayant à expliquer ces trois mots d'une phrase de Tacite *Bella accinctis obo unda*, « pour aller à la guerre il faut être bien équipé » proposent délibérément cette traduction fantaisiste : « Il faut qu'une belle femme soit bien habillée!... »

Même les professeurs de latin qui savent leur métier, et auxquels M. Kelsey rend hommage, n'emploient pas toujours les meilleures méthodes. Ils ne perçoivent pas clairement le but de leur enseignement. Ils n'enseignent la grammaire qu'à l'occasion des exercices de traduction ou d'explication. Surtout, et cela paraît étrange, ils préfèrent le thème à la version. En outre, les élèves travaillent dans de mauvaises conditions. Le trop grand nombre de classes sur des matières diverses qui se succèdent dans la même journée éparpillent leur attention. Ils sont les victimes d'une précipitation nerveuse qui les entraîne à faire dans un temps donné plus de choses qu'ils ne peuvent en faire, si l'on veut qu'ils les fassent bien.

Ne reconnaîtrait-on pas à quelques-uns de ces traits les défauts analogues de l'éducation française? La multiplication des exercices, le passage trop rapide d'un sujet d'étude à un autre, et par suite la dispersion de l'attention surmenée, n'est-ce pas là qu'il faut chercher une des causes de l'affaiblissement de notre enseignement secondaire?

*
* *

M. Kelsey n'est pas en peine pour trouver les raisons qui démontrent l'utilité de l'étude du latin et du grec.

Il en distingue sept, qu'il fait valoir successivement.

« Le latin et le grec sont des instruments d'éducation, de différentes manières, sept au moins :

« Ils exercent l'esprit aux opérations essentielles de la méthode scientifique : observation, comparaison, généralisation ;

« Ils nous rendent intelligible notre propre langue, et ils développent le pouvoir de l'expression ;

« Ils mettent l'esprit en contact avec la littérature dans ses formes élémentaires ;

« Ils nous révèlent une civilisation fondamentale (*a basic civilisation*) ;

« Ils développent l'imagination créatrice ;

« Ils éclairent l'idéal moral et fortifient l'honnêteté ;

« Ils nous fournissent des moyens de récréation intellectuelle. »

Nous n'avons donc rien à apprendre aux Américains, puisqu'ils savent aussi bien que les Européens à quels différents points de vue l'étude du latin se recommande comme un précieux instrument d'éducation : le plus précieux peut-être, puisqu'il est pour l'esprit, comme disent les médecins, « un aliment complet ».

Sans doute de bonnes traductions pourraient jusqu'à un certain point suppléer à la connaissance directe de la langue, en ce qui concerne l'étude de la littérature et la pénétration de la pensée antique. Mais rien ne saurait remplacer l'étude des langues classiques pour la gymnastique de l'esprit et la discipline intellectuelle.

L'avantage de l'étude d'une langue morte, c'est précisément qu'elle est morte, et qu'il n'est pas question de la faire revivre, je veux dire d'apprendre à la parler. Par suite, il ne s'agit pas avec elle d'un enseignement pratique, ni de l'emploi de la méthode directe, comme c'est le cas pour les langues vivantes. On apprend l'anglais, l'allemand, pour lire les livres écrits dans ces

deux langues, pour s'en servir dans la conversation : et l'usage est alors le grand maître; on peut renoncer aux thèmes et aux versions, ou tout au moins en restreindre la pratique. On apprend le latin au contraire parce qu'il n'y a pas de meilleur moyen de former les qualités maîtresses de l'esprit : la réflexion, le jugement, le raisonnement, et même l'attention. Certains principaux de collèges américains n'ont-ils pas observé que l'esprit de discipline était meilleur, l'ordre mieux établi, dans les classes où l'on enseigne le latin que dans celles où les élèves n'étudient que l'anglais, les sciences et les autres langues vivantes?

Dans la brochure intéressante qu'il vient de publier, *La science et les humanités*[1], M. Henri Poincaré nous dit : « On n'apprend pas le latin pour parler le latin, comme si on avait à demander son chemin à un contemporain de Cicéron, dans un carrefour de Suburre. On apprend le latin pour l'avoir appris, parce qu'on ne peut l'apprendre sans se plier à une gymnastique utile. »

Cela a l'air d'un paradoxe, mais c'est pourtant la vérité pure; l'essentiel, en effet, n'est pas de savoir le latin; ce qui importe, c'est d'avoir peiné pour l'apprendre, de s'être longtemps appliqué à faire des thèmes et des versions. La méthode directe qui les supprime n'est bonne que pour les langues vivantes qu'il s'agit de connaître pour les parler. Il en est autrement du latin dont l'étude n'a véritablement sa valeur que si, par l'exercice prolongé de la traduction de français en latin et de latin en français, l'élève acquiert ces facultés d'analyse, de « discrimination » comme disent les anglais, sans lesquelles il n'y a pas de précision d'esprit.

Tel est bien aussi l'avis de M. Émile Faguet, qui, dans une interview récente, déclarait : « Ce qui est bien certain, c'est que ce n'est pas le latin qui apprend à parler le français; *c'est l'effort auquel le latin oblige le traducteur*, effort qui l'amène à sentir la propriété des mots français, la gallicité des tournures françaises et tous les caractères particuliers de notre langue? »

Ce n'est pas tant parce que la langue latine ressemble au fran-

1. *La science et les humanités*, par Henri Poincaré de l'Académie française, Paris, Fayard, 1911.

çais, comme la mère à sa fille, qu'il y a intérêt à l'étudier. Sans doute cette ressemblance a pour résultat heureux qu'elle en aplanit le premier accès aux commençants, par la similitude d'un grand nombre de mots, tandis que leur attention est rebutée par les termes tout à fait nouveaux pour eux dont se hérisse la langue allemande. Mais c'est encore plus parce que le latin diffère du français qu'il rend service à l'éducation intellectuelle. Précisément parce que la construction latine est autre que la construction française, que d'effort de réflexion ne faut-il pas à l'apprenti latiniste qu'on exerce à la traduction! C'est toute une série de petits problèmes qui se posent devant lui et qu'il doit résoudre, s'il veut comprendre exactement le sens d'une phrase de Cicéron ou de Virgile. Les Américains s'en rendent bien compte. Il s'est rencontré chez eux quelques fantaisistes qui, partisans de méthode abréviatives et ne se rendant pas compte que l'étude du latin perdrait son prix si elle cessait d'être difficile, ont eu l'idée, à l'imitation de notre pédagogue français Dumarsain, de la faciliter, en présentant aux débutants des textes arrangés, où la construction anglaise remplace la construction latine. Mais les éducateurs officiels des États-Unis ont protesté avec force contre l'usage de ce qu'ils appellent « de l'anglais-latin ». Ils demandent énergiquement tout au contraire qu'on familiarise le plus tôt possible l'élève avec les tours et les difficultés de la construction latine.

*
* *

Ce qui n'est pas le moins intéressant dans le livre de M. Kelsey, c'est d'y voir des penseurs de toute profession, des hommes de toute spécialité, attester le profit que, dans toutes les sphères de l'activité humaine, on peut tirer de l'étude du latin. Dans ce concert de témoignages, les voix d'Europe se mêlent aux voix d'Amérique. En voici une particulièrement éloquente, celle d'un homme politique considérable, l'ambassadeur de la Grande-Bretagne, M. James Bryce. « Beaucoup de gens, dit-il, paraissent croire qu'une langue qui n'est plus d'un usage journalier est une langue morte, qui n'a plus de valeur pour le monde moderne. La vérité est qu'une langue dans laquelle est enchassée une grande littérature, et à travers laquelle la pensée du passé parle aux

penseurs du présent, ne peut jamais mourir. Une langue de ce genre est beaucoup plus vivante que celles qui ne contiennent que peu de choses dignes d'être lues... Je ne prétends pas que les études classiques puissent jamais faire d'un sot un homme d'esprit, ni qu'il soit impossible, pour qui n'en a pas fait, de déployer les qualités littéraires les plus hautes. Les dons naturels peuvent suppléer à toutes les lacunes de l'éducation. Mais la connaissance de la littérature et de l'histoire de l'antiquité rend chacun de nous plus capable d'exceller dans son art qu'il ne le ferait sans elle; car elle élargit l'horizon; elle nous révèle un idéal différent du nôtre; elle aiguise le fil de l'analyse critique; elle suggère de nouvelles formes de pensée créatrice... » Et M. Bryce, qui se place surtout au point de vue littéraire, ne méconnaît pourtant pas l'utilité générale de l'étude grammaticale et philologique du latin et du grec; « elle n'est pas moins nécessaire, dit-il, à l'ingénieur, au banquier, au juriste, au théologien, à l'homme d'État »...

Après les hommes politiques, ce sont les médecins, les magistrats et les avocats, les théologiens, les ingénieurs etc., qui viennent dans le catalogue de M. Kelsey s'inscrire parmi les amis du latin et même du grec. Ce sont aussi les hommes de science. Voici une déclaration très expressive du chimiste Bauer de Vienne : on lui demandait son opinion sur les aptitudes scientifiques de ses élèves, selon qu'ils lui venaient du *Gymnase* classique ou qu'ils avaient fait leurs études dans la *Real School*; et on supposait qu'il n'hésiterait pas à donner la préférence à ceux-ci : « Pas du tout, répondit-il, tous mes meilleurs élèves viennent des gymnases classiques; leurs esprits sont plus cultivés. Donnez-moi un étudiant qui ait appris sa grammaire latine, et je réponds de lui pour la chimie... »

Nos professeurs de l'École polytechnique ne feraient-ils pas la même réponse, si on les questionnait sur la valeur respective des lycéens qui sortent des sections latines ou de la section D?

Est-ce à dire que tous les Américains soient convaincus de l'intérêt du latin? Évidemment non, et en voici la preuve. La mode aux États-Unis, on le sait, est aux questionnaires, aux interviews par correspondance. On n'a pas manqué d'y recourir sur le sujet qui nous occupe. Un chimiste de Washington, M. Viley, a

adressé une circulaire à une centaine de savants, professeurs ou autres, en les priant de répondre à différentes questions et notamment à celle-ci : Quelle valeur accordez-vous à la connaissance du latin et du grec, comme base des études et de l'activité scientifiques? Notons d'abord qu'il y a eu beaucoup d'abstentions, et que M. Viley n'a reçu que 35 réponses. Sur ce nombre, 17 correspondants ont dit qu'il n'y voyaient pas d'utilité du tout; 14 au contraire sont favorables à l'étude des deux langues classiques; 4 opinent pour le latin sans le grec. L'unanimité est loin d'être faite. Les langues vivantes, dans l'opinion de beaucoup, prennent le pas sur les langues mortes. Invités à classer par ordre d'importance, les langues étrangères qu'il importe à un étudiant américain de connaître, certains rejettent le grec et le latin au bas de l'échelle, après l'allemand et le français bien entendu, mais même après le suédois et le danois...

*
* *

Nous n'en sommes pas moins nombreux, en Amérique comme en Europe, à croire que le latin n'est nullement une superstition, un préjugé imposé par la tradition, et destiné à disparaître au souffle de l'esprit moderne. S'il perd du terrain d'un certain côté de l'opinion, il en gagne d'un autre. Ce n'est pas en Amérique seulement que les jeunes filles s'éprennent des études latines. Un mouvement analogue se manifeste dans nos lycées féminins, et pour notre part nous n'y trouvons pas à redire. Nous accorderions plus volontiers aux femme le droit au latin que le droit au vote. Mieux vaudraient des femmes latinistes que des femmes politiques, des « suffragettes ».

Dans notre pays aussi, on a pris goût aux enquêtes. La *Revue des Français* et le *Mercure de France* ont consulté sur la question du latin quelques-unes des femmes distinguées qui se sont fait un nom dans notre littérature. La plupart se sont prononcées avec chaleur pour l'utilité du latin. Mme Catulle Mendès déclare plaisamment : « J'ai été élevée d'après de vénérables méthodes, et j'ai appris le latin en même temps qu'à faire la révérence. Je pense que c'est le latin qui m'a le plus servi. » Mme Félix Faure Goyau, qui lit le latin et le grec, nous apprend qu'elle a trouvé

de grandes joies dans le latin »; et elle ajoute : « La connaissance du latin est de la plus grande utilité. A qui ne le possède pas, il faudra plus de travail et de temps pour pénétrer les secrets de la langue française, qui n'est que le latin évolué ». Mme Marcelle Tinayre, sans être, dit-elle, « une latiniste très assidue », affirme que la connaissance du latin lui a facilité souvent sa tâche. « Mlle Miropolsky, la plus connue de nos femmes avocates, s'écrie : « Il est intolérable que le latin reste le privilège des hommes! » Mme Brisson, la fille de Francisque Sarcey, ne pratique pas elle-même le latin, mais elle veut que son fils soit « un latiniste passionné »...

De pareils symptômes sont des plus rassurants, et nous rendraient confiance si nous l'avions perdue. Le latin restera une étude fondamentale; d'abord parce qu'il serait incompréhensible qu'à une époque qui a mis en honneur la doctrine de l'évolution, qui explique et interprète ce qui est par ce qui a été, on oubliât qu'il est nécessaire d'avoir pénétré les anciennes civilisations pour se rendre compte de la civilisation moderne, dernière phase d'un mouvement qui a commencé à Athènes et à Rome; ensuite parce que l'expérience a prouvé qu'il n'y a pas de meilleure formation pour l'esprit que l'étude d'une langue synthétique, si différente, par la complexité de ses formes grammaticales, de nos langues analytiques modernes, parce que, comme l'a remarqué M. Schinz, « en Amérique comme en Europe, l'étudiant en grec et en latin a l'esprit plus délié que celui qui les ignore »; parce qu'à l'école des humanités on acquiert cet esprit de finesse qui, comme l'affirme M. Poincaré, n'est pas moins indispensable pour le savant que pour le littérateur; parce qu'enfin, selon l'expression d'un professeur américain, comme moyen de développer la justesse de la pensée et l'exactitude de l'expression, l'étude du latin est *facile princeps*...

GABRIEL COMPAYRÉ.

L'Alceste de Molière.

Tous ceux qui ont étudié de près le *Misanthrope* — et plus encore tous ceux qui ont dû l'expliquer — se sont trouvés aux prises avec un problème littéraire des plus délicats; ce problème, à la fois historique, psychologique et moral, commande l'esprit dans lequel il convient de lire et de faire lire la pièce : c'est celui de l'intention même de Molière.

A-t-il fait d'Alceste un homme vertueux, une belle âme? A-t-il fait de lui, comme on disait alors, un « ridicule »? Cette question ne peut recevoir effectivement que trois réponses.

1° Alceste est ridicule, mais il n'est pas proprement vertueux.

2° Alceste est vertueux, mais il n'est pas ridicule.

3° Alceste est à la fois l'un et l'autre, c'est-à-dire l'un par l'autre.

Dans les deux premiers cas la morale n'a rien à reprendre; c'est tout autre chose dans le troisième et l'on doit, avec Rousseau, condamner un poète, qui, après avoir mis la vertu sur la scène, la dégrade pour divertir le public.

Je sais bien qu'il existe une échappatoire; — on peut avancer que Molière n'a pas entendu faire œuvre de moraliste, mais d'artiste; que son projet fut de peindre la nature sans recommander telle ou telle « maxime de vivre » pour employer son style; c'est à peu près l'opinion qu'adoptent par exemple MM. Lanson et Mornet dans leur édition classique du Misanthrope et cette opinion, qui contient une part de vérité, a pour elle l'avantage de la prudence. Il est sûr en effet qu'à chercher d'abord une leçon de morale positive dans les œuvres de Molière, on risque d'en fausser le sens; ainsi s'expliquent par exemple les polémiques interminables et stériles engagées autour des Précieuses ou des Femmes Savantes. Molière a-t-il entendu

discréditer le mouvement précieux? Molière a-t-il pris parti contre l'instruction des femmes? Orienter vers des thèses morales aussi générales l'étude même du texte c'est en compromettre d'avance l'intérêt essentiel; parfois même — et tel est bien le cas pour les Femmes Savantes — c'est s'exposer à déformer la pensée du poète en lui prêtant une philosophie de rétrograde.

Mais si la circonspection et le tact sont de rigueur en la matière, refuser une portée morale, une tendance philosophique au théâtre classique, serait encore le plus sûr moyen d'en méconnaître l'esprit. L'imitation de la nature, qui sert de programme à Racine comme à Molière, n'est pas seulement pour eux une règle esthétique; c'est un principe supérieur où s'exprime, autant que leur conception de l'art, leur conception de la vie; ni le rire ni la pitié ne jaillirait de l'illusion dramatique, si la réalité ne s'apercevait sous le drame; c'est le bon sens, c'est la « raison » qui parlent chez le spectateur, après avoir inspiré le poète; il y a de la sagesse à rire de George Dandin, d'Arnolphe et d'Orgon, parce qu'il y a de la sottise à vivre comme eux. Ces exemples sont typiques; d'autres le sont moins; mais il suffit de bien observer les conditions, où Molière met ses personnages, pour bien entendre ce que veut dire sa comédie. Je rappelais à l'instant l'ambiguïté possible des Précieuses ou des Femmes Savantes; ce qui rend douteuse la signification morale de ces pièces, c'est l'application qu'on en veut faire; ce n'est pas celle que Molière lui-même en a faite. Rien de plus net au contraire que le cas des deux « pecques » provinciales, coquettes, vaniteuses, sottes et sèches; rien de plus net même que le cas de Philaminte, de Bélise et d'Armande, férues de savoir et dénuées de jugement; que Molière les bafoue à plaisir, personne n'en a jamais douté; qu'il ait visé, par derrière elles, toutes les femmes qui, méconnaissant les limites de leur esprit, et toutes les bourgeoises qui, méconnaissant les nécessités de leur condition, singeaient alors une culture qu'elles ne pouvaient posséder réellement, c'est ce que je crois incontestable. Leçon très simple, on le voit, mais positive et parfaitement claire à sa date, et confirmée par tout le théâtre de Molière. On retrouve d'ailleurs chez La Fontaine, chez La Bruyère ce conseil de modestie, de bon sens et c'est bien celui que devaient donner à leur génération, si sou-

vent éblouie par le prestige social, des bourgeois nourris de la pensée antique : connais les autres et connais-toi; connais ta complexion, ton caractère, tes habitudes, ton âge et ta condition et sache que ton bonheur, celui de ta famille dépendent de la conformité que tu auras mise entre ta personne et ta vie; sois aussi clairvoyant lorsqu'il s'agira de ton prochain; « du faux avec le vrai » fais la différence, ne confonds pas l'hypocrisie avec la dévotion, ni l'obligeance cupide d'un aventurier avec le zèle sincère d'un ami; estime les hommes d'après leurs actes et non sur leurs paroles; juge-les bien et que la droite raison règle tes rapports avec eux. Voilà l'enseignement que toutes les pièces de Molière répètent et nul ne peut croire qu'une morale aussi évidente se rencontre dans une œuvre aussi vaste à l'insu de son auteur.

Il n'en faut pas davantage pour nous obliger à prendre son théâtre, quel qu'en soit le naturalisme, comme une « école »; plus particulièrement à faire intervenir dans la conception du misanthrope l'intention morale, en un mot à choisir entre les trois hypothèses que nous énoncions au début.

*
* *

On sait assez que Rousseau s'est emparé de la troisième; le fracas oratoire avec lequel il vengea dans sa Lettre sur les spectacles, la vertu d'Alceste outragée par Molière nous assourdit encore à ce point les oreilles que M. Faguet n'a pas vu d'anachronisme, en ce temps de bi-centenaire, à reprendre pour la critiquer la critique de Jean-Jacques, et ses conclusions, appuyées sur une étude souvent minutieuse du texte, sont qu'Alceste est en effet, comme le dit Rousseau, un homme fort estimable, un véritable homme de bien, mais que Molière ne l'a point ridiculisé; le poète se serait contenté de donner à son personnage une âme moyenne et si Rousseau accuse Molière de l'avoir dégradé à plaisir, c'est qu'il imagine lui-même un misanthrope idéal, tel qu'il n'en exista jamais [1].

La partie critique de l'étude de M. Faguet me paraît excel-

---

1. E. Faguet, *Rousseau contre Molière* (Lecène et Oudin).

lente et décisive; c'est ainsi qu'il montre péremptoirement que Rousseau, résolu d'avance à condamner Molière, n'a rien voulu comprendre au caractère de Philinte. Pour voir dans ce « philosophe » un égoïste et un cœur sec, il faut effectivement prendre le contrepied du texte; refuser, par exemple, de constater que Philinte emploie dans l'intérêt d'Alceste et son temps et ses soins, et qu'il va, malgré les rebuffades du misanthrope, jusqu'à lui sacrifier son propre bonheur en l'engageant à épouser Éliante; M. Faguet a raison, pleinement raison d'affirmer contre Rousseau que Molière veut nous présenter en Philinte un homme bon, un ami dévoué et sûr, et s'il y avait lieu de retoucher sa démonstration, ce serait seulement pour la compléter, pour pousser plus loin encore les conclusions.

Mais, chose curieuse, M. Faguet ne semble pas s'apercevoir que justifier ainsi Philinte, en établissant que Molière l'a conçu comme un type accompli d' « honnête homme », c'est atteindre du même coup l'autre thèse de Jean-Jacques, à savoir que la misanthropie d'Alceste, étant un effet de sa vertu, commande l'estime. Que Rousseau vilipende Philinte après avoir exalté Alceste, rien de plus naturel, cela prouve, que, s'il n'a pas lu docilement la pièce de Molière, il a fort bien senti le contraste établi par le poète entre ses deux personnages. Et en fait, jamais contraste ne fut mieux marqué. La seule ressemblance qui les rapproche est leur sévérité pour l'espèce humaine; Alceste n'y voit que des méchants et des lâches; Philinte la compare aux singes et aux loups; mais s'ils se rencontrent dans ce sentiment c'est par une sorte de chassé-croisé, car ils viennent de points opposés et marchent à des buts contraires. Alceste est misanthrope à la façon d'Orgon (au dernier acte de Tartuffe); il l'est pour avoir péché par une confiance excessive en son propre jugement, par aveuglement passionnel, par obstination. Son amour mal placé produit en lui les mêmes effets que l' « entêtement » ridicule de l'autre. Le résultat de cette misanthropie est une exaspération perpétuelle, qui jette Alceste dans les actes les plus incohérents et déséquilibre toute sa conduite. La misanthropie de Philinte — si l'on peut appeler Philinte misanthrope — procède d'une expérience réfléchie. Philinte connaît la cour et sait le monde; il en rapporte l'opinion que l'homme

ne vaut pas grand'chose; sans doute sa fameuse déclaration sur la méchanceté de l'espèce est un moyen (on l'oublie toujours) de calmer Alceste en lui donnant raison, mais elle exprime aussi dans une large mesure la manière de voir de Philinte. Je le conçois en effet comme une sorte de La Rochefoucauld sans prétention littéraire et de moindre envergure, et je ne peux m'empêcher d'observer qu'entre ses idées et les Maximes (dont la publication est exactement contemporaine) il y a pour ainsi dire identité. Comme le moraliste, Philinte croit à l'universalité de l'amour-propre; comme le moraliste, il croit même, semble-t-il, au déterminisme moral; comme lui encore, cette croyance le conduit à une sorte de détachement fait de mépris, d'indifférence, et d'indulgence. Les effets de ce détachement sont clairs : réfléchis et mesurés, tous les actes de Philinte attestent « l'honnête homme » qui sait à l'occasion être un homme bon. M. Faguet lui reproche un défaut : la taquinerie. J'avoue n'en pas découvrir trace dans le rôle entier. Philinte taquin? Serait-ce donc dans la première scène? Mais Alceste vient d'ériger en devoir une absolue sincérité et Philinte poussé à bout par les affirmations violentes de son ami, lui soumet des cas où la franchise serait moralement impossible; il le fait en toute bonne foi, en toute simplicité; et la preuve en est qu'après les réponses réitérées d'Alceste, c'est Philinte qui s'écrie : Vous vous moquez. — Quant à la scène du Sonnet où M. Faguet aperçoit encore de la taquinerie, je n'y vois que cette politesse extrême, dont Philinte est coutumier. Bien qu'Oronte quête avant tout les louanges d'Alceste, il est à la fois trop homme du monde et trop auteur pour oublier, en débitant ses vers, la présence d'un tiers; il ne manque donc pas de guetter sur le visage des deux auditeurs l'impression que produit son sonnet, et c'est à ce coup d'œil que Philinte se croit obligé de répondre par des compliments. Si M. Faguet démêle, ici ou là, une intention de taquinerie, c'est qu'il a besoin, tout comme Rousseau, quoique dans une moindre mesure, d'accuser Philinte pour justifier Alceste.

J'admets aussi peu l'inégalité d'âge qu'il suppose entre les deux amis. S'il y recourt, c'est que, désireux d'assimiler la misanthropie d'Alceste à celle de Philinte, il entreprend d'expliquer par cette circonstance les différences irréductibles des deux

caractères. Alceste, selon M. Faguet, ce serait en somme Philinte, plus naïf, plus candide, donc plus jeune; telle est au fond la raison pour laquelle M. Faguet met un lustre de distance entre les deux. Mais de quel droit? Son raisonnement vaut d'être rappelé : Philinte doit friser la trentaine, car c'est un homme mûr et posé; Alceste, lui, veut épouser Célimène, qui a vingt ans; il est donc convenable qu'il en ait cinq de plus, c'est-à-dire vingt-cinq. Admirable logique! Il me suffirait de répondre avec Alceste lui-même que « la raison n'est pas ce qui règle l'amour » ou même encore, si je voulais argumenter à mon tour, de dire : Eliante, que Philinte pense à marier avec Alceste, doit avoir selon le rapport convenable édicté par M. Faguet, cinq ans de moins qu'Alceste, c'est-à-dire une vingtaine d'années; puisque Philinte l'épouse lui-même à la fin de la comédie, il a donc toujours selon M. Faguet, cinq ans de plus qu'elle et le voilà du même âge qu'Alceste.

Le raisonnement ne vaudrait rien, je l'avoue; mais du moins la conclusion en serait probablement exacte, car il me paraît certain que si Molière avait fait intervenir une différence d'âge dans la psychologie de ses personnages, il en aurait informé le lecteur. Je sais bien que Philinte dit à Alceste :

> Je crois voir en nous deux, sous mêmes soins nourris,
> Ces deux frères que peint l'*École des Maris*;

que ces deux frères de l'*École des Maris* sont d'âge inégal, et qu'Ariste auquel Philinte se compare certainement lui-même, est l'aîné de beaucoup. Mais il me semble évident que Molière songe ici à l'opposition des caractères et non pas à la disparité des âges; bien plus puisqu'il ne spécifie pas les circonstances grâce auxquelles Alceste et Philinte ont été élevés ensemble, il y a des chances pour que cette éducation commune révèle en eux des contemporains.

Mais laissons ce point, car s'il importe à la thèse de M. Faguet que le misanthrope soit plus jeune que son ami, leur âge respectif, dont Molière ne nous dit rien, n'intéresse en rien non plus l'opinion que je présenterai tout à l'heure. En revanche des deux vers que je viens de citer je retiendrai ce fait capital : Alceste et Philinte sont amis d'enfance ou du moins de jeunesse; leur affec-

tion est vieille de plusieurs années et, pour la rompre, il faudrait à l'un ou à l'autre les plus sérieuses raisons. Or, que voyons-nous dès la première scène ? Alceste déclarant tout net à Philinte, qu'il ne veut plus être de ses amis et lui intimant d'un ton impertinent l'ordre de « rayer cela de ses papiers ». Et pourquoi, je vous prie, cette brutale sommation ? Est-ce que Philinte a commis une de ces fautes graves, vilenie ou bassesse, qui tuent l'estime ? Non pas. A-t-il donc blessé l'amitié par de la défiance, de la froideur, de l'inconstance ? Il ne s'agit pas de cela. Ce n'est qu'un simple geste, une « manière » tout extérieure qui cause le scandale. Philinte s'est montré trop aimable avec un tiers, qu'il connaît assez peu, puisqu'il a dû chercher quelque temps son nom. Encore est-il établi par Molière lui-même que Philinte n'a pas fait les premiers frais ; accablé par les protestations d'un homme excessivement poli, il l'a « payé de la même monnaie » ; bref il l'a traité, comme il va tout à l'heure traiter Oronte, en mondain qui suit la mode. Voilà ce qu'Alceste a vu, voilà ce qui l'a mis hors de lui ; voilà la raison pour laquelle il déclare brutalement ne plus vouloir de l'amitié d'un vieil ami.

On dira peut-être (et c'est au fond ce que sous-entendent toujours les admirateurs de sa misanthropie) que la banale politesse de Philinte blesse chez l'autre une affection ombrageuse. Mais je voudrais bien savoir ce qui, sauf cette irritabilité même, autorise à penser que l'affection d'Alceste pour Philinte est précisément une de ces affections passionnées et dévouées jusqu'au sacrifice qui ont le droit d'être jalouses ? Jamais un mot qui vienne du cœur, pas un acte de bonté véritable, rien qu'une humeur bourrue et de grandes déclarations de principes, appuyées essentiellement sur ce désir plein d'orgueil : « Je veux qu'on me distingue ».

Qu'il entre donc d'amour-propre et même d'esprit social dans cette manière soi-disant « sauvage » de comprendre l'affection ! Et quelle puérilité, quel manquement à l'amitié que d'assimiler un véritable attachement patient et actif, comme celui de Philinte (toute la pièce en prouve la qualité) aux démonstrations excessives de la courtoisie mondaine !

Une erreur aussi grossière suffirait pour nous découvrir le cas d'Alceste ; avant tout, Alceste est un esprit faussé ; jouis-

sait-il autrefois d'un meilleur équilibre? cela paraît probable; en tout cas rien jusqu'ici ne manifestait ce vice, mais depuis quelque temps, il n'en va plus de même; comme le remarque avec raison M. Faguet, sa « misanthropie » est de date récente; c'est un mal qui vient de se déclarer et qui s'aggrave et dont les progrès frappent tout l'entourage. Il entre dans cette sombre humeur bien des éléments; il y entre de la bile [1] et de la jalousie; de l'amour-propre froissé et de l'esprit de contradiction; il y entre peut-être même, au moins par instants, un goût sincère de la sincérité; tout cela monté et raidi, au point de ne plus garder aucune mesure et d'imiter ainsi la fière allure de l'héroïsme.

Je dis « imiter », car il est trop visible (et M. Faguet en convient le premier) qu'Alceste n'est pas un héros, et je dis « allure », parce que si l'on imite une vertu, on ne peut en prendre que l'allure. Mais il n'en faut pas davantage, au théâtre et dans la vie, pour en imposer; le spectateur admire chez Alceste ce ton d'autorité, ce sourcil froncé, ces bras croisés, ce jarret tendu, ces « non » perpétuels à des gens qui disent toujours oui; ces violences qui ressemblent à de la force; et puis on lui sait gré de bousculer des sots; comment oublier Oronte tarabusté, les marquis tancés, Arsinoë et Célimène souffletées d'un refus; ces gestes-là font toujours leur effet; c'est le panache de Cyrano. Et c'est précisément parce que Molière a prévu qu'en donnant à plusieurs reprises « le beau rôle » au misanthrope il risquait d'égarer le public, qu'il a pris soin de ridiculiser le personnage. Cela Jean-Jacques l'a parfaitement senti et toute l'ingéniosité de M. Faguet échoue ici contre les faits; mais comme on ne m'en croirait pas sur parole il faut bien que je l'établisse.

Voici donc les principaux traits qui marquent selon moi l'intention de Molière.

1° Alceste est « malchanceux », plaisamment malchanceux, il l'est à la façon d'Arnolphe, de Sganarelle (dans l'École des Maris) ou de George Dandin; il l'est non seulement dans ses intérêts les plus graves (comme son procès ou son amour), mais

1. Rappelez-vous le sous-titre primitif : Le *Misanthrope* ou l'*atrabilaire amoureux*.

dans les plus petites choses; on dirait en vérité qu'il lui suffit de dire un mot, d'avoir un désir pour que l'événement se pique de lui jouer un tour; à peine vient-il d'afficher devant Philinte son culte de la sincérité à outrance que l'entrée d'Oronte le contraint de mettre ses déclarations en pratique; et le voilà pris au piège de ses « principes ». Belle occasion vraiment pour servir la cause de la morale qu'une querelle avec un bel esprit sur des vers galants ! La méchante affaire qu'il s'attire n'est que ridicule; Philinte le dit avec raison et Alceste lui-même n'est pas sans le sentir. — Veut-il avoir avec Célimène un entretien, à chaque fois surgit un empêchement : c'est Acaste, c'est Clitandre, c'est l'imbécile Dubois, c'est Arsinoë entre les pattes de qui Célimène le jette avec une désinvolture si amusante. Il semble vraiment que le poète détache à son bourru ces petites nasardes pour le plaisir de le faire grogner.

2° Ce même parti pris est encore visible à certaines analogies de caractère et de conduite par où Molière assimile Alceste aux personnages plaisants de son théâtre.

Je rappelais tout à l'heure les deux vers dans lesquels, par la bouche de Philinte, il rapproche celui-ci de l'Ariste, et Alceste du Sganarelle de l'École des Maris. Alceste a beau déclarer « la comparaison fade », si Molière ne l'avait pas trouvée juste, il ne l'aurait point fait faire à Philinte. Entre l'individualisme intransigeant, entre la sévérité morale de Sganarelle et « la maladie » du misanthrope, qui, selon le mot du même Philinte « donne partout la comédie », il établissait à coup sûr un rapprochement et pour ainsi dire une parenté, qui n'est pas de nature à rehausser Alceste.

Rappelons-nous encore l'attitude qu'il prête au misanthrope dans la scène du sonnet. Forcé d'être sincère (la présence de Philinte l'y contraint), Alceste n'ose pas déclarer nettement son opinion à Oronte et suppose qu'un autre poète lui ayant demandé naguère son avis, il lui a déconseillé de faire des vers. Non seulement le procédé est oblique et quelque peu hypocrite pour un champion de la sincérité, mais de plus il est sot, attendu qu'Oronte ne va pas manquer de s'informer si la leçon lui revient; c'est ce qui arrive et Alceste se débat dans son guêpier : « Je ne dis pas cela... je ne dis pas cela... je ne dis pas cela... (« Et que fais-tu donc, traître ? » pourrait à son tour lui demander Philinte);

trois fois il ment, pour finir par mettre Oronte en fureur! — Or savez-vous ce que rappelle le ridicule subterfuge d'Alceste? C'est la ruse grossière de Sganarelle (celui de don Juan cette fois) s'adressant à son maître pour lui faire de la morale et supposant un autre maître, auquel il aurait dit son fait; chaque fois qu'il décoche un trait si net que don Juan va s'y reconnaître, le pauvre raisonneur craint d'avoir dépassé la mesure et désavoue son audace en ajoutant : ce n'est pas à vous que je parle. Les deux procédés se valent.

Voici un autre rapprochement dont la même scène nous fournit l'occasion. Tout le monde connaît le sonnet d'Oronte; sans doute Oronte n'est pas un Malherbe, pas même un Voiture; mais ses vers n'ont rien de déshonorant; comparez-les à ceux de Trissotin et vous ne pourrez y méconnaître un certain talent d'amateur mondain. Cependant Alceste les met fort au-dessous d'une chanson totalement dépourvue de mérite littéraire. Que penser de ce jugement? En premier lieu il y aurait quelque naïveté à croire qu'Alceste parle en critique véritable. Attribuer à son opinion cette valeur ce serait oublier qu'il va se déclarer un peu plus tard prêt à trouver bons les vers d'Oronte si le roi lui en donne l'ordre. En réalité « l'homme aux rubans verts » regarde d'un mauvais œil « l'homme à la veste »; il l'a vu faire l'aimable auprès de Célimène; il peut supposer que la Philis du sonnet n'est autre que Célimène; qui sait si Oronte ne lui débitera pas ces vers galants? qui sait enfin si l'incorrigible coquette ne les accueillera pas avec un mot aimable, comme elle fait les déclarations véhémentes d'Alceste lui-même? Cette seule pensée suffit à rendre Alceste intraitable pour les gentillesses un peu fades du sonnet d'Oronte; ce n'est pas le poète qu'il juge, c'est l'homme. Je crois néanmoins qu'à ce ressentiment personnel, se mêle un certain goût, fruste et comme rustique, pour les choses simples qui se débitaient naguère. Et c'est par ce goût-là qu'Alceste s'apparente avec un autre personnage de Molière, dont tout le monde avoue le ridicule. Lorsque le maître de musique a fait exécuter devant lui une sérénade sentimentale à la mode du temps, M. Jourdain déclare les paroles trop mélancoliques; tant de jolis soupirs l'offusquent et il préfère à cette poésie trop mièvre une simple chanson :

> Je croyais Jeanneton aussi douce que belle,
> Je croyais Jeanneton plus douce qu'un mouton
> . . . .
> Elle est cent fois, mille fois plus cruelle
> Que n'est le tigre au bois.

Je ne méconnais pas la supériorité de l'autre chanson sur celle-ci, dont la bêtise est bien faite pour plaire à un benêt. Mais enfin le bourgeois, gentilhomme de prétention, qu'est M. Jourdain, et le gentilhomme, bourgeois d'esprit, qu'est Alceste, se ressemblent dans leur mépris de la poésie à la mode, dans leur préférence pour la naïveté populaire, et ce goût s'explique en somme chez tous deux par la même cause, je veux dire par une survivance du passé[1]. Ces amateurs de chansons représentent, l'un sans le savoir, l'autre en le sachant à demi, des façons de sentir et de penser qui s'abolissent avec le nouveau règne; ils datent et c'est ce qui les rend comiques.

3° Le procédé le plus frappant que Molière ait employé pour discréditer Alceste consiste à lui faire reprendre chez les autres les actes qu'il a lui-même commis ou à lui faire commettre les actes qu'il a repris chez les autres. Lorsque dans le salon de Célimène les mondains s'amusent à dessiner des portraits, Alceste éclate; quelle vilenie! Dauber sur des absents à qui, présents, l'on prodiguerait les démonstrations amicales! — Je n'ai pas l'intention d'excuser Célimène et je reconnais qu'Alceste, ne pratiquant point la politesse, évitera la contradiction qu'il dénonce. Mais si cette contradiction est blâmable, ce n'est qu'un péché véniel, auprès de la médisance, à laquelle elle vient s'ajouter. La faute capitale consiste évidemment non pas à se montrer aimable avec des gens que l'on a dénigrés, mais à dénigrer des absents. Encore faut-il observer que la médisance mondaine, telle que Célimène la pratique, porte fort juste et ne fait pas grand mal; c'est plutôt un jeu de salon, un innocent exercice de caricature, peut-être même une revanche de l'éternel sourire imposé par la vie sociale; c'est tout cela plutôt qu'une méchanceté noire, qui tâche à nuire. Néanmoins ce divertissement ne sied point aux âmes sérieuses et c'est pourquoi Eliante et Phi-

1. Alceste oppose et préfère au goût de ses contemporains celui de leurs « pères ».

linte ne prennent aucune part à la conversation ou n'interviennent qu'avec l'intention visible d'y introduire soit un peu de bien veillance à l'égard du prochain, soit ce large esprit d'observation philosophique, habituel aux moralistes et qui, sans perdre de vue l'humanité vivante, s'interdit les personnalités. Une attitude si sage, une leçon si claire mais si discrète ne suffit point au misanthrope; il tient à pourfendre quelqu'un; il faut qu'il fasse une scène. Sans doute, comme le remarque très justement Clitandre, c'est à Célimène qu'il devrait s'en prendre, puisque c'est elle qui a drapé successivement Timante, Géralde, Bélise, Adraste et Damis; mais le pauvre amoureux est beaucoup moins occupé de servir la morale, que de houspiller les marquis, voire même de décider Célimène à les chasser, comme il le dit d'ailleurs avec sa brutalité maladroite :

> Et je bannirais moi tous ces lâches amants
> Que je verrais soumis à tous mes sentiments.

C'est donc, ici comme ailleurs, l'intérêt personnel qui pousse Alceste et c'est sa propre cause qu'il plaide en ayant l'air de défendre les principes. Or il est d'autant moins qualifié pour le faire que dix minutes avant son algarade il a trouvé très permis un portrait d'une méchanceté beaucoup plus âpre que ceux contre lesquels il se « gendarme », un portrait qui ne laisse rien échapper de la personne du modèle absent, c'est-à-dire de Clitandre, ni le mérite personnel, ni le physique, ni surtout la manière de s'habiller. Mais Alceste a pour s'en accommoder si bien une fort bonne raison; c'est qu'il en est l'auteur et le trace afin de nuire à Clitandre dans l'esprit de Célimène. Ainsi le même homme, selon les intérêts de son amour, emploie la médisance ou la condamne.

Mais, dira-t-on peut-être, il n'en reste pas moins vrai qu'Alceste a le droit de prêcher la franchise, parce qu'il la pratique lui-même. Rien de plus faux, puisque Molière a voulu que de tous les personnages de la comédie, Alceste fût précisément celui qui se montre le moins capable d'accepter une vérité blessante et prend avec elle les libertés les plus audacieuses. Je ne rappellerai point ici ses tergiversations devant Oronte, ni même sa colère contre Célimène parce qu'elle ne veut point mentir en

faisant dire qu'elle est sortie; quelle que soit la saveur de ce détail, il est de peu d'importance à côté de la grande scène du quatrième acte. Évoquons donc, pour goûter tout le ridicule d'Alceste dans cette scène, son indignation contre Philinte, coupable d'avoir eu le geste et le mot trop aimables, sans que d'ailleurs la chose tirât à conséquence ; c'est ce même champion de la sincérité absolue qui revient, blême de rage, ayant en poche la lettre de Célimène, la fameuse lettre à Oronte, subtilisée par la police d'Arsinoë; il l'a lue; il est certain de la trahison; il le déclare lui-même, avec quelle fureur! au trop obligeant Philinte. Aussi est-ce d'abord sur le ton d'un juge qu'il somme la coquette de se défendre. Mais comment nier l'évidence? comment excuser l'inexcusable? le plus simple est encore de tourner le dos à l'importun; ainsi fait Célimène. Cet impertinent refus de répondre est le plus clair des aveux, et, pour être d'accord avec les principes dont il assomme les autres, Alceste devrait, sans plus attendre, dire à la perfide ce qu'il lui dira plus tard,

> Je vous entends si vous ne parlez pas.

Mais cela ne fait point le compte de sa passion; et le voilà qui mendie la feinte et le mensonge :

> Efforcez-vous ici de paraître fidèle!

Que Célimène consente à cette comédie, il se charge du reste; il achèvera de se duper lui-même,

> Et je m'efforcerai moi de vous croire telle.

Voilà donc le champion de la sincérité implorant l'hypocrisie et promettant d'avance sa complicité. Le « héros » des premiers actes tombe ici fort au-dessous de Boubouroche, qui du moins ne va pas jusqu'à supplier qu'on le bafoue. Pour trouver dans l'œuvre de Molière une contradiction morale aussi énorme, il faut remonter jusqu'à l'École des Femmes. Les supplications d'Alceste à Célimène sont le pendant de celles qu'Arnolphe adresse à son Agnès, et dans lesquelles il finit, lui le défenseur de l'honneur conjugal, par promettre à la jeune fille pleine liberté dans le mariage.

Il me semble donc indéniable que, malgré les assertions de M. Faguet, Molière a bien voulu ridiculiser le misanthrope, d'abord par les situations risibles où il l'a jeté, ensuite par les ressemblances qu'il lui a infligées avec certains rôles bassement comiques de son théâtre, enfin par les contradictions manifestes et plaisantes qu'il a multipliées à plaisir entre sa conduite et ses principes.

*
* *

La conclusion qui s'impose est que Molière a, comme le prétend Rousseau, dégradé la vertu dans la personne d'Alceste ou bien qu'Alceste est, aux yeux du poète lui-même, plus digne de blâme que de respect. C'est ce dernier parti que j'adopte.

Je concède, il est vrai, qu'Alceste est d'une manière générale très sensiblement supérieur et pour le cœur et pour l'esprit aux types ridicules du théâtre de Molière. On sent en lui, ce qu'on ne sent pas chez les autres, un réel mérite personnel, et l'étoffe de ce qu'on appelle un caractère ; il lui reste dans l'exaspération, où il vit, assez de jugement pour avoir souvent raison contre les fantoches de la société mondaine, assez de clairvoyance, au moins par instants, pour se rendre compte de son état ; sa manie même n'est pas mesquine ; elle ressemble à la folie de Don Quichotte. Eliante dit à merveille

> Que « la sincérité dont son âme se pique
> A quelque chose en soi de noble et d'héroïque ».

Mais comprenons bien cette expression juste et nuancée : ce qu'Eliante admire ce n'est pas la conduite d'Alceste (elle ne l'imite point), c'est sa naïveté, sa hardiesse et, plus encore, c'est la vertu même qu'il exalte. Le véritable « héroïsme », la vraie « noblesse » en fait de sincérité consisterait non pas à « se piquer » de cette vertu pour y manquer piteusement à l'occasion, mais à la pratiquer avec constance, avec suite, soit par un effort soutenu de volonté, soit comme Eliante elle-même par une sorte de grâce naturelle. Or Alceste est bien loin, je crois l'avoir montré, soit d'un si bel équilibre, soit d'une si haute énergie. En réalité, ce fier est un faible, ce volontaire est un impulsif ; c'est,

au niveau de la comédie, un Oreste ou un Xipharès, qui se prend pour un Nicomède. Les courts moments où il voit clair en lui-même sont ceux où il avoue sa misère; mais cette lucidité ne dure pas et toutes les fois qu'Alceste est obligé de se rendre à l'évidence, son orgueil lui suggère une attitude avantageuse et théâtrale. Non seulement après avoir perdu son procès en première instance, il refuse d'aller en appel pour pouvoir se poser « aux yeux de l'univers » en victime de l'injustice humaine; non seulement lorsqu'il arrive au bout de son aventure sentimentale, il secoue sur le monde la poussière de son mépris, mais au cours même de la pièce, il lui arrive de regarder son amour, dont la beauté de Célimène est l'explication toute naturelle, comme un châtiment céleste mérité par ses péchés; plus explicite encore est le passage, où Philinte ayant appelé son attention sur l'insincérité de Célimène, Alceste lui répond :

L'amour que je ressens pour cette jeune veuve
Ne ferme point mes yeux aux défauts qu'on lui treuve,
. . . .
Mais, avec tout cela, quoi que je puisse faire
Je confesse mon faible, elle a l'art de me plaire :
. . . .
Sa grâce est la plus forte.

Rien de plus vrai, rien de plus juste, si le pauvre homme s'en tenait là; malheureusement il ajoute aussitôt :

...et sans doute ma flamme
De ces vices du temps pourra purger son âme.

Cette présomptueuse pensée, qui mêle, d'une manière naïve et plaisante, dévotion et mondanité, c'est le prétexte adroit par lequel, chez Alceste, le cœur dupe l'esprit, c'est le moyen subtil qu'emploie son amour-propre pour transformer en fière résolution la servitude passionnelle. Par cet aveuglement le misanthrope commet une faute grave contre la première maxime de la sagesse chère à Molière : il méconnaît en lui la nature.

Cette erreur initiale lui suggère des opinions et des actes extravagants. J'appelle opinion extravagante celle qui suppose une absence complète de mesure intellectuelle et de perspective morale. Orgon extravague lorsqu'il confond les manigances ascétiques de Tartuffe avec la sainteté, la ferme raison de Cléante

avec le libertinage, le mépris de toute affection naturelle avec la piété. Alceste de même extravague quand il prend pour un crime « pendable » la politesse de Philinte ou quand il croit à la vertu de sa passion sur une femme comme Célimène. Il existe toutefois cette différence entre Alceste et Orgon que celui-ci paraît complètement hébété par son admiration pour Tartuffe, tandis que l'autre garde dans son aveuglement une certaine lucidité. Il lui arrive de se juger; il juge encore mieux les autres; il ne se trompe ni sur la vanité d'Oronte, ni sur la fatuité de Clitandre, ni sur la sincérité d'Eliante: mais tout se fausse en lui par l'exagération passionnelle; car ce n'est point la passion qui lui ouvre les yeux, tout au contraire, il faut que les flagorneries d'Arsinoë le débarrassent de son orgueil ou que sa rupture avec Célimène le délivre de son amour pour qu'il devienne clairvoyant; les fins psychologues de la pièce ce sont les « raisonnables »; c'est Eliante qui définit de manière si pénétrante l'âme frivole de sa cousine, et Philinte, qui voit si clair dans le cœur de son ami; ceux-là, rien ne les égare, pas même l'amour-propre.

Les actes d'Alceste ressemblent à ses opinions; c'est un mélange déconcertant de raison et de folie; la folie se marque surtout dans ses rapports avec Eliante. Molière a voulu qu'il y eût entre cette femme sincère et ce capitan de la sincérité une sympathie dont ils eussent tous les deux conscience; Eliante déclare qu'elle consentirait à prendre Alceste pour mari; Alceste fait d'Eliante, à la fin de la pièce, un chaleureux éloge. Eh bien! ce bonheur presque assuré l'atrabilaire le détruit avec sa frénésie habituelle, et, chose frappante, il le détruit par l'acte même qui devrait le lui donner; cette charmante Eliante, prête à l'épouser, il la perd en lui demandant sa main. Mais aussi a-t-il, pour faire sa demande, une façon qui n'est qu'à lui. C'est dans un mouvement de jalousie furieuse qu'il se précipite vers la calme jeune fille, en la requérant de l'aider à se venger de Célimène. Rien de risible comme cette sommation survenant après l'entretien paisible d'Eliante et de Philinte; c'est, après une lumière un peu pâle, mais douce, un sombre ouragan de folie qui passe sur la scène, d'autant plus comique dans sa violence, qu'il tourbillonne sur lui-même avec un terrible tintamarre sans produire le plus petit effet.

Tant d'extravagance de jugement et de conduite ne peut mériter le nom de vertu devant une morale qui, comme celle de Molière, exige d'abord, avec la connaissance de la nature, le respect éclairé de la raison. Et non seulement Alceste se méconnaît, mais il veut se méconnaître; sa méchante santé, son caractère chagrin, son intransigeance morale l'exposaient plus qu'un autre aux excès d'opinion; il aurait dû parer à ce risque par une plus grande défiance de lui-même et par la résolution de déférer beaucoup au sentiment des autres; il ne paraît pas qu'il en ait jamais compris la nécessité; en tout cas, la passion achève chez lui l'œuvre de l'amour-propre; et sa vie, secouée par cette passion jalouse qui ne ménage plus rien, n'est qu'une suite d'inconvenances, d'inconséquences, de sottises, en sorte que dans les cas mêmes, où la raison est de son côté, il faut qu'il se donne tort et que, malgré sa supériorité manifeste sur eux, il subisse comme Orgon, comme Arnolphe, comme George Dandin, la double peine du ridicule et de la souffrance.

Cette souffrance est encore une des causes qui égarent le spectateur, voire même le critique, sur le sens du drame. Elle est en effet d'une nature assez différente de celles que Molière inflige ordinairement à ses « ridicules »; chez ceux-ci la mésaventure est rarement intime; c'est d'ordinaire un mauvais tour qu'on leur joue, une perte d'argent, au moins imminente, bref quelque dommage matériel ou social subi ou redouté. Alceste, lui, souffre moralement; il souffre dans les sentiments qui lui tiennent le plus au cœur; sa douleur ne l'avilit pas, car elle est forte et sincère. Orgon trompé vilipende Tartuffe; Harpagon retourne à son or; le dénouement ne les affecte guère. Alceste demeure blessé. Cette impression dernière jointe au prestige que lui donne parfois son attitude lui gagne les sympathies et lui attache le public — surtout de nos jours — a un degré, qui dépasse de beaucoup, je le crois, les prévisions de Molière. La verve du grand comique, avec sa gaillardise virile, n'a pas pressenti le goût croissant des modernes pour la pitié; quand il jette Arnolphe vieilli aux pieds d'Agnès, plus encore quand il bafoue le pauvre Dandin, il y a dans notre sensibilité quelque chose qui s'inquiète ou se froisse. Une certaine compassion nous empêche de goûter sans arrière-pensée le plaisir du comique. Il en va de

même au sujet d'Alceste. Ajoutez que nous ne concevons plus la règle sociale comme une évidente et bienfaisante nécessité; notre individualisme, notre respect romantique de la passion nous rapprochent d'Alceste et viennent embellir la figure plaisante dessinée par Molière; ce qu'il tenait pour un choquant désir de singularité, pour une manie puérile d'opposition et de contradiction, nous semblerait plutôt un fier amour de l'indépendance. Enfin l'activité souvent pénible que la vie nous impose parmi des hostilités politiques ou sociales nous recommande une certaine intransigeance que nous retrouvons chez Alceste, comme elle nous déconseille la critique psychologique appliquée aux notions morales. Nos consciences ne sont plus accordées au même ton que celle du « Contemplateur », et c'est pourquoi la misanthropie d'Alceste nous apparaît comme une « force » qui appelle le respect, alors que Molière découvrait surtout les « vices » plus ou moins « déguisés » qui, selon le mot de La Rochefoucauld « composaient » cette « vertu ».

*
* *

Et c'est ainsi que nous pourrons dépasser le point de vue auquel nous nous sommes placés jusqu'ici; maintenant que nous avons montré (je l'espère du moins) que Molière avait à ses propres yeux le droit de ridiculiser Alceste; qu'il condamne en lui non seulement les actes, mais les mobiles de sa conduite, bref que si *le Misanthrope* pose un problème relatif à la vie pratique, le poète l'a nettement résolu en faveur de Philinte, je ne ferai pas difficulté pour reconnaître que cette admirable comédie comporte plutôt encore un sens philosophique qu'une leçon morale. La vérité qu'elle met en lumière n'est pas tant une vérité dogmatique ou, comme on dirait aujourd'hui, normative, qu'une observation de fait. Et cette observation c'est un penseur, dont l'influence nous est apparue plusieurs fois au cours de notre étude, c'est La Rochefoucauld, qui lui a, dans les Maximes, donné tout son lustre. La voici, telle qu'il l'a formulée : « Les hommes ne vivraient pas longtemps en société s'ils n'étaient les dupes les uns des autres. » Philinte connaît cette nécessité et s'y plie sans s'avilir; Alceste l'ignore et s'y froisse sottement, en l'illustrant d'ailleurs par son propre exemple; car nul n'y échappe.

G Gastinel.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

La géographie locale a l'école primaire. — Dans nos deux précédentes Chroniques (*Revue* des 15 février et 15 avril 1912), nous avons signalé d'intéressantes applications de la circulaire ministérielle du 25 février 1911 sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie locales, en ce qui concerne spécialement l'histoire. La géographie locale a fait l'objet, dans le *Bulletin départemental de la Drôme*, d'une excellente étude de M. Foucher, professeur à l'École normale d'instituteurs de Valence; nous croyons devoir reproduire ici les parties essentielles de son article.

... Avant tout, il faut amener nos élèves à se rendre compte des phénomènes physiques et biologiques qui sont pour ainsi dire la trame de la géographie de tout pays. Il faut qu'ils soient familiarisés avec les idées si importantes pour l'explication géographique de plissement, d'érosion, de climat, etc. Il faut qu'ils aient compris la perpétuelle évolution des formes du sol, et les lois qui la régissent. Il faut qu'ils sentent aussi que la vie (végétale, animale, humaine) est dominée jusqu'à un certain point par le milieu physique, que l'homme pourtant modifie ce milieu et que l'aspect actuel des régions habitées est le plus souvent le résultat d'un compromis entre la nature et lui.

On commencera donc les études de géographie à l'École primaire — et je pense ici surtout au cours moyen — par quelques leçons sur ces phénomènes. Leur étude serait, on peut dire, à peu près impossible avec de jeunes enfants si l'on devait se contenter de démonstrations abstraites et si le maître ne pouvait recourir à leur *observation directe* par les élèves. Mais les phénomènes dont il faut les instruire sont extrêmement généraux. Il nous sera donc facile d'en trouver des *exemples dans la localité même*. Que nous parlions du sol, des formes du terrain, du climat, de l'habitat humain, etc., c'est par l'observation du village, de la petite région dans laquelle vit l'enfant, des horizons qui lui sont familiers que nous devons commencer. Nous retrouvons ici une banalité pédagogique, mais combien féconde : partir du connu, du réel, de l'observable.

Nos enfants sont en possession des connaissances élémentaires nécessaires à toute étude de géographie véritable. Nous allons aborder la géographie de la France, — qui est la partie essentielle à l'École primaire, et la seule où soit applicable rigoureusement la méthode scientifique. Étudierons-nous tout de suite, comme nous pourrions y être portés par réaction contre les méthodes anciennes, les *régions naturelles?* Sans doute, on ne peut plus se borner pour l'étude de la France à l'examen séparé des différents aspects : reliefs, côtes, cours d'eau, villes. La géographie moderne nous a appris qu'un relief n'existe souvent qu'en fonction du système hydrographique qui a sculpté le sol, que le glacier qui en couvre les sommets est responsable des formes aiguës qu'ils affectent, que la végétation a aidé à l'adoucissement des lignes de ses pentes, que l'homme lui-même est intervenu et qu'une partie de l'ensemble lui doit sa physionomie. Nous savons qu'un littoral ne se décrit pas d'une manière explicative sans l'arrière-pays, que notre Provence, par exemple, ne présente ses découpures qu'en raison de la nature de son sol, de ses reliefs, etc.

Il est donc impossible que nous séparions arbitrairement les éléments géographiques d'une région, si intimement unis par la nature. « La nature, écrit M. Vidal de la Blache, nous met en garde contre les divisions artificielles. Elle nous indique qu'il ne faut pas morceler la description, mais qu'au contraire il faut concentrer sur la région qu'on veut décrire, mais qu'on doit alors convenablement restreindre, tous les traits propres à la caractériser... La France n'est pas une mécanique qu'on puisse démonter et exposer pièce à pièce. »

... Toutefois, il ne faut pas oublier qu'une étude de région est chose complexe et parfois difficile. Il faut y préparer l'esprit de l'enfant. Comment le pourrait-on faire mieux qu'en débutant par l'*observation de la région connue des enfants*, du « pays » dont ils n'ignorent point les caractéristiques principales, qu'ils ont pour ainsi dire dans l'œil et dans le sang, leur village et ses environs immédiats?

Ainsi, à deux reprises, dans nos études géographiques, nous trouvons la géographie de la localité. D'abord, elle nous fournit des exemples pour nos démonstrations de géographie générale; ensuite, elle est le point de départ de notre étude de la France.

Je me propose d'examiner successivement, et en m'appuyant sur des exemples concrets, la manière dont on peut l'utiliser dans l'un et l'autre cas.

I. — *La géographie locale, source d'exemples pour les leçons de géographie générale.*

Qu'on ne s'y trompe pas. Il ne s'agit pas de faire à l'École primaire un cours de géographie générale. Personne n'a la prétention de demander aux Instituteurs d'enseigner à des enfants de 9 à 13 ans une science si difficile et si complexe. Mais il y a des notions élé-

mentaires, essentielles en géographie, que nos enfants peuvent connaître, qu'ils doivent connaître par conséquent, et qui suffisent à une explication des phénomènes géographiques les plus importants dont une région peut être le théâtre. La méthode qu'il est possible d'appliquer consiste essentiellement en une *observation méthodique*, scientifique par conséquent, des phénomènes à étudier, dans les lieux mêmes où se donne la leçon, et dans leur généralisation prudente, par approche.

Les phénomènes les plus facilement observables sont les phénomènes humains. Ce sont eux surtout qui auront place au cours élémentaire, les autres n'étant étudiés que dans la mesure où ils déterminent les premiers. Les phénomènes physiques les plus difficiles à saisir et à expliquer n'apparaîtront qu'au cours moyen.

C'est donc de l'homme et des phénomènes auxquels il est plus intimement mêlé que nous partirons au cours élémentaire.

Nous pourrions avoir un programme d'études simples qu'il serait peut-être possible de grouper ainsi :

I. — *Végétation*. Végétaux et cultures caractéristiques de la commune et des communes voisines. Raisons de leur présence et de leur situation; sol, relief, climat.

Pour le climat, on remarquera que son influence sur la végétation ne s'exerce pas seulement pour une commune et ses environs immédiats. Ainsi le mûrier se trouve dans tous les départements méditerranéens. Souvent il sera difficile, faute de points de comparaison, de rendre sensible cette action du climat. En revanche, les enfants savent très bien que tous les *sols* ne conviennent pas indifféremment à toutes les cultures, que certains accidents du terrain constituent des abris à la faveur desquels prospèrent des cultures délicates, etc.

II. — *L'habitation*. La maison : disposition, matériaux; le village ou la ville : forme, situation. Raisons de ces particularités : sol, relief (exposition); nécessités de communication (route, gare, etc.). — D'où :

III. — *Le sol*. Différentes espèces de sols. Roches perméables et imperméables; roches dures (se décomposant mal) et tendres (se décomposant bien).

IV. — *Le relief*. Dû à des agents spéciaux : le vent et surtout l'*eau*.

V. — *Les cours d'eau*. Rapports avec le relief, rapports avec le climat. — D'où :

VI. — *Climat local*. Montrer comment ses particularités s'expliquent par des phénomènes généraux (température, vents, etc.).

On aurait ainsi un petit nombre de leçons dont la matière serait fournie par les lieux que connaît l'enfant. Ce serait de véritables *leçons de choses* qu'on ferait aisément en classe (en s'aidant parfois de quelques bonnes cartes postales) ou en promenade. Très vite les enfants sentiraient l'importance des phénomènes dont on les aurait ainsi entretenus, et l'intérêt qu'ils portent naturellement à leur petit

pays aiderait le maître à fixer dans leur souvenir ces premières notions.

On reprendrait alors au cours moyen ces explications; on aborderait des études nouvelles, le tout d'ailleurs, avec une plus grande rigueur scientifique.

Par exemple, on pourrait étudier :

I. — *Le sol.* — 1. Les principaux types de roches. Leurs propriétés : leur nature, leurs qualités caractéristiques; leur résistance aux attaques de l'air, de l'eau; les sols que donne leur décomposition (observation particulière des roches constituant le sol et le sous-sol de la commune).

2. — Le plissement des roches sédimentaires. Les plis. Les grandes zones de plissement et d'effondrement.

3. — Le modelé du sol.

A. L'érosion.

a) Les agents accidentels et secondaires d'érosion : les glaciers, les vents.

b) L'érosion subaérienne.

c) L'érosion fluviatile.

B. Les formes de relief.

a) Les différents types de relief.

b) L'usure du relief : formes jeunes et formes vieilles (bien distinguer l'âge géologique de l'âge géographique).

c) Les formations récentes ou actuelles : dépôts résultant de l'érosion : cônes d'éboulis, de déjection, terrasses, deltas. Dépôts volcaniques.

II. — *Le climat.* — A. Les éléments du climat.

1. La température. Répartition des températures.

2. Les vents. (Insister sur les vents dominants dans la région.)

3. Les pluies. (Étudier la quantité et la répartition dans les mois de l'année pour la localité.)

B. Importance du climat pour la vie.

1. Le climat et la vie végétale. (Observer d'abord la région habitée.)

2. Les grandes zones de végétation sur le globe.

3. Le climat et l'homme.

III. — *Le fleuve.* — 1. Comment s'établit un fleuve (partir de l'observation d'un ruisseau voisin ou d'une rivière voisine).

2. Le fleuve et l'homme.

IV. — *La mer.* — 1. Étude physique.

2. La vie dans la mer.

3. Les services qu'elle rend.

V. — *Les hommes.* — 1. Leur groupement : les habitations dispersées; les bourgs; les villages; les villes.

2. Leurs occupations : l'agriculture, l'industrie, le commerce.

On pourrait donner quelques indications sur la petite et la grande culture, sur la petite et la grande industrie, le commerce local,

régional, mondial, etc., les moyens actuels de communications, les modifications apportées dans la vie des hommes par leur découverte et leur construction (Étudier à cet égard, par exemple, les conséquences pour la localité et la petite région où l'on se trouve, de l'ouverture des routes, de la construction d'un chemin de fer, d'un tramway, etc.).

La simple énumération de ces questions montre combien l'observation du milieu pourrait être utile.

Il n'en est presque pas une pour l'étude de laquelle nous n'aurions à placer sous les yeux de nos élèves un ou plusieurs exemples. Quelles leçons actives et fécondes cela nous permettrait!

II. — *L'étude de la localité point de départ de l'étude de la France.*

Lorsque de telles notions sont acquises, il faut aborder l'étude synthétique du pays comme nous l'indiquions plus haut. C'est une tâche parfois un peu difficile, mais intéressante, pour le maître et pour les élèves.

On s'efforcera de saisir et d'expliquer les phénomènes physiques vraiment importants, ceux qui en déterminent un certain nombre d'autres. Puis on arrivera aux phénomènes humains. On démontrera avec d'autant plus de force les rapports des uns avec les autres que la vérification directe par l'enfant en sera plus facile. Et à mesure que notre étude avancera, l'enfant verra grandir son *intérêt* pour la géographie. Il éprouvera la satisfaction intense de comprendre ce qui l'entoure, le paysage où sont établis sa maison et son village, cette maison et ce village mêmes, les occupations de ses parents et des hommes qui travaillent autour de lui, toutes ces choses qui sont une part si importante de sa vie, qui seront sa vie plus tard.

Ainsi son esprit se disposera à accueillir avec joie des explications semblables sur les pays les plus voisins de sa commune d'abord, puis sur des régions plus éloignées, jusqu'à ce que toute la France ait été analysée ainsi devant lui.

On comprend qu'il soit difficile d'indiquer un plan de leçon qui puisse servir dans tous les cas. Pour certaines localités le *phénomène essentiel*, d'où l'on partira pour la plupart des explications à fournir, ce peut être *le sol*; pour d'autres, *le relief*; pour d'autres encore, *l'exposition*, etc. L'usage d'un plan général pourrait amener à faire disparaître les différences importantes entre les diverses localités.

En revanche on peut indiquer un plan de recherches méthodiques :

1° *Le sol*. (Sa nature ayant parfois une grande importance sur la vie de l'homme, sur son agriculture ou son industrie.)

2° *Le relief*. (Avec les conséquences qui peuvent en résulter quant à l'exposition et les conditions où peuvent se pratiquer les cultures, s'établir les voies de communications, etc.)

3° *Le climat.* (En ayant soin de déterminer le phénomène essentiel : pluie ou sécheresse, chaleur ou froid, vent, avec la répartition des faits climatiques dans les divers mois de l'année.) A rattacher très étroitement à l'étude du climat celle de la végétation.

4° *L'hydrographie.* Elle dépend parfois du climat. Cependant pour les villes et villages situés auprès des grandes rivières, le climat local n'a guère d'influence sur l'hydrographie. (Par exemple, le climat de Valence et du Valentinois sur le Rhône.)

Elle est plutôt un correctif du climat (par exemple par l'irrigation) ou un des facteurs de l'activité humaine (pour le commerce ou l'industrie). Mais dans les pays de montagne il y a souvent une hydrographie locale en étroite relation avec le climat local.

5° *Les phénomènes bio-géographiques.* (Sur la population : importance, répartition, densité, habitation, occupations, commerce, industrie [1].)

... Concluons maintenant. La géographie locale n'est pas une matière nouvelle d'enseignement. Elle n'apparaît que comme l'*intermédiaire obligé entre l'enfant et la géographie.* Si l'on veut donner un enseignement scientifique, un enseignement de réalités, et par cela même éducatif, il faut faire appel à son aide.

La géographie générale sera apprise en fonction de la géographie locale, ou elle restera un pur exercice verbal. De même, il est à craindre que toute étude de la France qui ne commencera pas par l'étude du « pays » au milieu duquel on se trouve, soit difficile à rendre vraie, vivante, éducative en un mot.

Il serait vain, pensons-nous et nuisible pour la formation de l'esprit, de vouloir amener nos enfants d'un seul coup à la compréhension de régions qui n'éveilleraient en eux ni vision, ni sentiments personnels. Il faut que derrière les mots qu'on emploiera ils puissent mettre des réalités. L'enfant doit *voir* la France, la *réaliser* en son esprit, lui donner la consistance et la vérité de ce qui a été directement perçu. Cela ne lui sera possible que si l'on a développé son sens géographique, sa faculté d'observation sur son propre pays. C'est à travers la vision qu'il a de sa commune et des communes voisines qu'il doit apercevoir toutes les régions de la France.

❦

A PROPOS DU TABLEAU NOIR. — Du Bulletin départemental du Finistère, nous extrayons les passages suivants du rapport de M. Guichard, Directeur de l'École normale de Quimper, sur l'épreuve écrite du certificat d'aptitude pédagogique :

... Le sujet à traiter était le suivant : « On répète volontiers que la meilleure classe est celle où l'on use le plus de craie. — Dites ce

1. Le plan ci-dessus a été indiqué par M. Blanchard, professeur de géographie à l'Université de Grenoble, dans une leçon faite l'an dernier aux élèves de l'École annexe de l'Ecole normale d'instituteurs de Valence.

que signifie ce mot de façon générale, et justifiez-en la portée en l'appliquant aux enseignements dont vous êtes chargé dans la classe que vous faites. »

Il va de soi que l'usage de la craie se rapporte à celui du tableau noir; mais s'il convient de rattacher cet usage à certaine méthode, comme plusieurs candidats ont su le faire, il n'y a pas toujours lieu d'assimiler l'une à l'autre. C'est à tort que l'on identifie l'emploi du tableau noir avec la méthode intuitive ou l'enseignement par l'aspect. Je montre des graminées, voilà de l'enseignement concret. Je veux donner l'idée des dunes sahariennes ou de l'armure d'un chevalier, et je fais passer des images sous les yeux des élèves, voilà de l'enseignement par l'aspect. Mais dessiner une coupe anatomique au tableau, y tracer le cours d'un fleuve ou la marche d'une armée, ce n'est pas user de la méthode concrète, ni faire de l'enseignement pittoresque.

Il eût donc été bon, pour tout candidat, de se demander à quels principes il obéit lorsqu'il écrit au tableau une maxime de morale, un résumé de leçon, un exemple de grammaire, un mot dont il enseigne la lecture ou l'orthographe, quand il y trace un modèle d'écriture, ou la forme d'un objet, quand il y dessine une figure géométrique, une coupe de chaudière, un schéma quelconque; de même lorsqu'il y opère des calculs ou y met le plan d'une narration. C'est qu'on fait bien des exercices au tableau noir! Est-ce le même motif qui guide le maître dans tous les cas? Ces multiples usages de la craie, variés dans leur mode et inégaux en efficacité, se distinguent aussi par les raisons qui les justifient, encore qu'en dernière analyse tous visent à provoquer une sensation visuelle.

Par tous ces tracés (mots, phrases, lignes, chiffres, croquis, coupes, etc.), le maître cherche à produire sur la vue une impression qui vient s'ajouter à d'autres pour faciliter l'acquisition des connaissances d'abord, et ensuite la reviviscence des images. Sans leur secours, il est certaines idées dont les enfants n'auraient pas l'intelligence; il en est d'autres dont ils ne garderaient guère le souvenir. Avec leur aide, des perceptions obscures peuvent se transformer en perceptions nettes, ou toutefois moins confuses ou moins inexactes. La pensée s'en trouve rendue plus claire et plus précise, le jugement mieux affermi, le jeu de la mémoire plus aisé.

Quelques candidats ont consacré un paragraphe de début à ces idées générales, et on leur en a tenu le plus grand compte. D'autres ont fait quelque essai de justification à mesure qu'ils citaient les usages du tableau dans les diverses matières du programme; mais trop souvent ils ont alors procédé sans ordre ni méthode, mentionnant au hasard les avantages du tableau noir qui « fixe l'attention », qui « satisfait la curiosité et le besoin d'activité », qui « s'oppose au caractère fugitif de l'enseignement oral », qui « excite l'émulation de l'élève », qui « permet de faire des dessins plus grands que ceux des livres », qui « donne une vision nette des classifications comme de la

substance d'une leçon ». Très peu de candidats ont fait remarquer qu'on y rend claire la notion de certains rapports de situation ou de grandeur; très peu surtout paraissent savoir que le tableau noir est un instrument d'analyse et d'abstraction. Quelques-uns cependant ont entrevu cette idée quand ils écrivent, par exemple, qu'au lieu de se servir d'une carte passe-partout, ils font un croquis où se trouve seulement l'objet de leur leçon, ou quand, d'un animal, ils ne tracent que les dents, ou encore lorsque, dans un objet : ciseau, racine, coiffure... ils ne considèrent et ne dessinent que la forme.

Plus faibles sont les copies dont les auteurs se sont bornés à l'énumération des usages du tableau noir. « J'y inscris les mots dont j'enseigne l'orthographe », lit-on dans maint devoir; « j'y fais la correction des problèmes »; « j'y dessine un château fort » (ce qui, après tout, n'est pas absolument impossible), mais pourquoi tout cela? « Justifiez », dit le texte. L'examinateur attend cette justification. On n'en donne d'autre, le plus souvent, que celle de la nécessité de l'enseignement collectif. Soit. Mais de cette idée les candidats n'ont guère tiré parti. Dans l'enseignement individuel, le tableau noir est-il d'un fréquent emploi? S'impose-t-il au même titre pour le précepteur et pour l'instituteur? Fénelon en usait-il avec le duc de Bourgogne? Et après avoir justifié psychologiquement l'emploi du tableau noir par la nécessité de provoquer la sensation visuelle, allons-nous dire maintenant qu'on peut, en dehors des objets à montrer, la provoquer utilement sans tableau et sans craie? si bien qu'en son principe initial l'usage du tableau noir se justifierait moins par des raisons psychologiques que par le mode d'enseignement même, l'enseignement individuel s'en passant fort bien, l'enseignement collectif, non. Encore que le texte, qui suppose « une classe », paraît exclure toute considération relative au mode individuel, il eût été bon que les candidats qui tiraient argument des exigences du mode collectif le fissent de manière ferme. Un point de comparaison, qui aide à se faire comprendre et donne du relief à la pensée, n'est pas une digression.

Mais le désir de justifier ne doit pas conduire à l'exagération. « Je me sers du dessin au tableau à défaut des choses », disent des candidats bien inspirés. L'image est un pis aller, en effet; *a fortiori* le simple croquis. C'est que l'un comme l'autre ont besoin d'être interprétés, et que la bonne interprétation suppose souvent des qualités de savoir et de puissance évocatrice que n'a pas l'enfant. Les croquis et les coupes surtout présentent à ce propos un réel danger. N'est-il pas à craindre, par exemple, que, pour les enfants, le Rhône ne reste longtemps un trait bleu de certaine forme, ou que le vocable « haut forneau » n'évoque chez eux d'autre image que celle de certaine coupe? Il est des choses dont on ne peut se faire une exacte représentation que lorsqu'on les a vues. Voulons-nous savoir ce qu'est une baie? Allons à Douarnenez; une image coloriée nous en donnera quelque idée; mais une carte? un croquis? L'enfant, dans

un golfe, ne voit qu'une échancrure; comment la traduit-il? c'est là le point. N'attribuons donc à nos dessins au tableau noir que la valeur qu'ils méritent.

C'est ce souci de la mesure qui peut conduire jusqu'à discuter la valeur de l'expression « meilleure classe ». La craie et le tableau sont comme les langues d'Ésope; elles peuvent servir l'erreur comme la vérité. Il s'agit évidemment ici d'un judicieux usage de la craie, ce qui suppose, chez le maître, des qualités de fonds et du savoir-faire. Mais il n'est pas absurde d'affirmer qu'il existe, en dehors de ce procédé, d'autres facteurs d'un bon enseignement et qu'on peut faire de piètres leçons au tableau noir, comme en faire d'excellentes sans son aide. Le tableau noir n'a pas toutes les vertus. Une mise au point s'imposait donc à ce propos...

❦

L'exercice de la composition française [1]. — ... Il n'est pas d'enseignement qui progresse plus lentement : c'est l'écueil des instituteurs médiocres, de tous ceux qui possèdent une culture littéraire insuffisante.

L'insuffisance des résultats obtenus jusqu'ici tient à une série de causes que M. l'Inspecteur primaire Cochet signale avec précision, en indiquant les remèdes qu'il conviendrait d'appliquer. Je crois devoir citer textuellement toute cette partie de son rapport :

« *Absence de méthode* : On donne à traiter des séries de sujets de devoirs sans ordre, un peu pris au hasard.

Mauvaise préparation des exercices : Explications insuffisantes, trop vagues ou trop prolixes, — préparation supprimant toute initiative chez l'élève et transformant le devoir en un simple exercice de mémoire.

Travail de correction mal compris, ou trop détaillé, abus d'encre rouge; ou très superficiel, une simple note. Pas de correction collective, précédée de la correction individuelle, ou correction improvisée, quelconque, sans portée.

Peu d'intérêt de ces exercices : maîtres et élèves se débarrassent d'un devoir ennuyeux; les élèves surtout, qui font, non un devoir de composition française, mais un certain nombre de lignes.

C'est avec les plus jeunes enfants, de bonne heure, qu'il faut commencer les exercices préparatoires à la composition. Ils sont oraux naturellement, mais on s'aide du tableau noir. Ils consistent à faire parler les enfants sur des sujets qui leur sont familiers, sur les objets qui les entourent ou que l'on place sous leurs yeux. Peu à peu, on leur fait prendre, autant qu'on le peut, quelques habitudes précieuses : habitude de faire un petit effort de réflexion avant de parler; le défaut de parler à tort et à travers et sans avoir pris la peine de réfléchir est en effet inhérent à leur âge : — habitude de l'ordre : ne pas mettre

1. Extraits du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de l'Oise.

tout sur le même plan, mais distinguer les différentes parties d'un exercice; — reproduire dans un ordre qui a été fixé ou que l'élève fixe lui-même; — habitude de la clarté, de l'exactitude, de la précision; — habitude de s'exprimer sans grosses incorrections et, progressivement, d'une manière convenable et facile.

Un des points essentiels est de savoir graduer, varier et surtout intéresser — descriptions et exercices d'observation, leçons de choses, petits récits; là encore, « enseigner c'est choisir ».

Peu à peu, au cours élémentaire et au cours moyen, on élèvera le niveau de ces exercices et on exigera des enfants, avec le même souci de méthode, un effort plus marqué et un peu plus d'initiative.

Si les devoirs peuvent revêtir des formes très variées (descriptions, narrations, lettres, petits exposés), je crois qu'il y a lieu cependant d'insister beaucoup sur les exercices qui reposent sur le jeu des sensations. J'ai été à même de constater dans une classe intelligemment dirigée, que les exercices de vocabulaire et de composition française qui reposent sur l'étude des sensations peuvent être rendus très intéressants et donner d'excellents résultats.

En principe, dans cette classe, les leçons de rédaction sont rendues aussi concrètes que possible, on fait regarder, observer, écouter, palper, flairer les choses qui vont être décrites, on ouvre largement porte et fenêtres sur la nature; on a recours à des gravures, à des images coloriées avec goût pour suppléer dans la mesure du possible à l'absence des réalités. C'est, au total, l'application intelligente de la méthode intuitive à l'enseignement de la composition française. »

❦

Un problème pédagogique : l'acquisition et la conservation des connaissances. — M. le Recteur de l'Académie de Toulouse vient d'adresser aux Inspecteurs d'Académie de son ressort la circulaire suivante :

« Nos élèves oublient rapidement ce qu'ils ont appris. Tous les jurys d'examens sont stupéfaits de l'ignorance de nombreux candidats auxquels les bons maîtres n'ont pas manqué. Sans doute, la loi de l'oubli est une loi fatale. Néanmoins, il est nécessaire de chercher à en atténuer les effets. C'est pourquoi je désire que dans tous les Lycées et Collèges, dans toutes les Écoles normales et Écoles primaires supérieures du ressort, les assemblées de professeurs soient appelées à délibérer sur cette question : *Comment fixer les connaissances dans l'esprit de nos élèves?*

« Chaque assemblée pourrait, dans une première séance, nommer une commission dont le rapport serait ultérieurement discuté. Rapports et procès-verbaux me seront adressés avant le 15 juin.

« Si l'on veut aboutir à des conclusions précises, on fera bien de circonscrire le champ de la discussion : sans chercher si le mal vient de l'étendue des programmes ou des vices de l'emploi du temps (ques-

tions que nous retrouverons), nous pourrions nous borner à nous demander si nous employons, pour inculquer des connaissances à nos élèves et pour les leur faire conserver, les méthodes les meilleures.

« 1° *Acquisition des connaissances.* — On ne garde que ce qu'on a gagné par un effort joyeux.

« Exigeons-nous de nos élèves des efforts assez intenses et assez répétés? Certaines de nos méthodes par réaction contre celles qui réclamaient un effort trop exclusivement machinal, ne vont-elles pas jusqu'à bannir tout effort? Quelles sont celles qui, sans flatter à l'excès la sensibilité, donnent aux élèves le goût de l'effort intellectuel sans lequel aucune connaissance n'est solidement acquise?

« 2° *Conservation des connaissances.* — Nous réussissons, en général, à rendre la mémoire de l'enfant plus fidèle, cherchons-nous à la rendre plus tenace? Nos élèves apprennent leurs leçons pour une échéance fixe et prochaine. Mais l'oubli suit immédiatement l'échéance. Ne pourrions-nous pas modifier nos traditions et donner certaines leçons pour une date indéterminée ou lointaine? Au lieu de fixer à l'avance l'époque des révisions, ne devrions-nous pas admettre que le professeur peut, à toute heure et à l'improviste, interroger les élèves sur les leçons anciennes? La mémoire s'habituerait ainsi à garder indéfiniment ce qui lui aurait été confié.

« Ces remarques ne sont destinées ni à délimiter étroitement l'ordre du jour des assemblées de professeurs, ni surtout à leur suggérer des conclusions, mais, tout simplement, à amorcer, s'il en est besoin, les discussions. »

❦

Quatrième congrès international de l'éducation physique. — Le quatrième Congrès international de l'Éducation physique, doit avoir lieu à Rome, en même temps que des fêtes importantes de gymnastique, du 21 au 24 juin prochain. Le succès des trois précédentes sessions de ce même Congrès tenues, depuis 1900, à Paris, Liége et Bruxelles, permet de prévoir que le Congrès de Rome sera une importante manifestation scientifique et artistique, ayant pour but le perfectionnement de l'individu et de l'espèce, ainsi que la préparation de la défense individuelle et nationale. Toutes les Sociétés sportives et touristiques, toutes les Associations qui ont pour objectif le développement de la vie physique, l'Éducation et l'Élevage humains ont adhéré au Congrès et collaboreront à ses travaux. Voici d'ailleurs, les principales questions qui y seront étudiées :

Méthode rationnelle d'éducation physique dans les diverses écoles primaires, secondaires et supérieures; ses rapports avec le caractère national... Valeur des sports dans l'éducation physique et leurs limites physiologiques... L'éducation physique de la femme en rapport avec sa fonction dans la famille et dans la société... L'école en plein air... Organisation de l'éducation physique, au point de vue

de la préparation au service militaire, et même à l'effet d'en limiter éventuellement les obligations et la durée, etc.

Le Comité français de propagande, présidé par M. le Professeur Gabriel, président de l'Académie de Médecine, assisté de M. le Professeur Demeny, directeur du Cours supérieur d'Éducation physique de l'Université, Vice-Président, est composé de tout ce que la science et l'Éducation physique et le monde des Sports compte d'hommes éminents.

Le Congrès sera l'occasion de fêtes et de réceptions, au succès desquelles le Gouvernement et les Pouvoirs publics prendront part. Des voyages et des excursions par terre et par mer sont préparés, à tarifs réduits... Tous ceux qui s'intéressent aux questions d'Éducation, de Sports, de Tourisme, etc., tous ceux qu'attirera une occasion aussi attrayante de visiter la Ville éternelle et d'autres parties de l'Italie, sont priés d'envoyer, par lettre, leur adhésion aux *Secrétaires*, les Docteurs *Maurice Faure et Jean Philippe*. Le prix de la cotisation est de cinq francs. — Adresser toute adhésion ou demande de renseignement au Secrétariat, *26, rue Pasquier, Paris, VIIIe*.

❦

Institution nationale des sourds-muets de Paris. — A l'occasion du bi-centenaire de la naissance de l'abbé de l'Épée, son fondateur, l'Institution Nationale des Sourds-Muets de Paris organise une exposition des œuvres des artistes sourds vivants : peintres, sculpteurs, graveurs, etc.

Cette manifestation, la première de ce genre, est destinée à montrer au grand public que le sourd-muet est, au même degré que l'entendant, capable de comprendre le beau sous ses divers aspects et de rendre ses impressions sous une forme artistique.

Cette curieuse exposition sera ouverte 254, rue Saint-Jacques, du 14 mai au 15 juin, de midi à 5 heures.

On trouve des cartes à l'Institution Nationale des Sourds-Muets.

❦

Comment secourir quelqu'un qui se noie. — La Société Centrale de Secours aux Naufragés, que préside le vice-amiral Duperré, vient de donner dans son bulletin de très utiles conseils à ceux qui n'hésitent pas à se porter à la nage au secours d'une personne qui se noie; nous croyons intéressant de reproduire *in extenso* ces conseils, que les maîtres tiendront à répandre autour d'eux.

1. Lorsque vous vous approchez d'une personne qui se noie, assurez-lui à voix haute et ferme qu'elle est sauvée.

2. Avant de vous jeter à l'eau pour la sauver, déshabillez-vous autant et aussi promptement que possible, débarrassez-vous surtout de vos chaussures et de toutes choses lourdes, si vous en avez le temps; arrachez-les si c'est nécessaire et, en tous cas, défaites le

bas de votre pantalon s'il est attaché, car si vous ne le faites pas, il se remplira d'eau et vous entraînera au fond.

3. Lorsque vous approchez à la nage d'une personne ne la saisissez pas si elle lutte : tenez-vous éloigné pendant quelques secondes, jusqu'à ce qu'elle cesse de lutter, car c'est pure folie que de saisir quelqu'un qui se débat dans l'eau et si vous le faites vous courez de grands risques. S'il vous empoigne, saisissez-lui promptement le pouce et tournez-le vivement en arrière; cela lui fera lâcher prise. S'il vous entoure le cou, placez votre main sur sa bouche et son nez et poussez de toute votre force.

4. Lorsqu'il se tient tranquille, n'attendez pas qu'il coule; placez-vous contre lui et empoignez fermement ses cheveux, tournez-le aussi vite que possible sur le dos, tirez-le brusquement cela le fera flotter; puis mettez-vous sur le dos vous-même et nagez vers le rivage, tenant ses cheveux des deux mains, vous sur le dos et lui de même, et naturellement son dos sur votre estomac. De cette facon, vous arrivez au rivage plus vite et plus sûrement que d'aucune autre manière, et vous pouvez facilement nager ainsi avec deux ou trois personnes. Cette méthode offre un grand avantage parce qu'elle vous permet de tenir la tête levée et de maintenir également levée la tête de la personne que vous vous efforcerez de sauver. Il est de grande importance que vous empoigniez fortement les cheveux et que vous tourniez la personne sur le dos en prenant vous-même cette position. Après de nombreuses expériences, cette méthode a été jugée préférable à toutes autres. Vous pouvez de cette manière flotter, pour ainsi dire, aussi longtemps qu'il vous plaira, ou jusqu'à l'arrivée d'un canot ou d'un autre secours.

Si la personne en danger de se noyer a trop peu de cheveux, tournez-la sur le dos et placez vos mains de chaque côté de sa figure de manière que les paumes couvrent les oreilles, puis procédez de la façon qui vient d'être indiquée. La seule différence c'est que vous tenez sa tête au lieu de tenir ses cheveux.

5. On ne croit guère à l'étreinte mortelle, ou du moins on l'a très rarement constatée. Aussitôt qu'un homme se noyant commence à s'affaiblir et à perdre connaissance, il relâche graduellement son étreinte, jusqu'à complet abandon. On ne doit avoir aucune crainte à cet égard, lorsqu'on tente de sauver une personne qui est en danger de se noyer.

6. Si une personne coule au fond dans une eau calme, on peut reconnaître exactement la place où se trouve le corps d'après les bulles d'air qui viennent généralement à la surface, si on tient compte naturellement du mouvement de l'eau, en cas de marée ou de courant, qui fait dévier les bulles de la ligne verticale pendant leur ascension à la surface. Un corps peut souvent être ramené du fond avant qu'il soit trop tard pour le rappeler à la vie, si on plonge à sa recherche dans la direction indiquée par ces bulles.

7. Pour sauver une personne en plongeant jusqu'au fond, saisissez-la d'une main seulement et employez l'autre main, en outre des pieds, pour vous élever à la surface avec la personne à sauver.

8. Si vous êtes un peu loin du rivage, il se peut que ce soit une grande erreur de tenter d'aller à terre, s'il y a forte marée descendante et si vous nagez seul ou en tenant une personne qui ne peut pas nager. Dans ce cas, tournez-vous sur le dos et flottez jusqu'à ce que du secours vous vienne. Il arrive souvent qu'un homme s'épuise à nager à contre-vague pour atteindre le rivage, pendant une marée descendante, et il coule malgré ses efforts, tandis que s'il avait flotté, il aurait pu être secouru par un canot ou autrement.

9. Ces instructions s'appliquent à toutes circonstances, tant par très grosse mer que par eau calme.

10. Il est très désirable que dans leurs moment de loisir les nageurs s'exercent aux mouvements qu'ils peuvent être appelés à faire en sauvant leurs semblables de la noyade. Cela contribuera largement au développement de leurs moyens et de leur habileté.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The School world, mars. — *Queen Mary's Hostel.* — On vient de souscrire une somme de 2 500 000 francs pour bâtir un collège spécial qui portera ce nom, et où seront enseignés les éléments essentiels des sciences dont la connaissance est utile à la femme dans son intérieur. On espère ainsi substituer une éducation scientifique à l'instinct et à la tradition, qui ont été jusqu'ici les seuls guides de la mère.



The Journal of Education, mars. — *Les méfaits du papier glacé.* — On signale une fois de plus l'effet pernicieux du papier glacé sur la vue, et l'on demande avec force aux autorités d'en interdire d'une manière absolue l'usage dans les écoles.



Une année de repos payée pour les professeurs. — Dans certaines universités américaines, on accorde aux professeurs une année complète de repos tous les sept ou dix ans. Ils l'emploient : d'une part, à récupérer leurs forces perdues, à retrouver un peu de cette énergie animale qui donne la joie de vivre; d'autre part, à renouveler et enrichir leur réserve intellectuelle par un changement complet de milieu. L'expérience a prouvé que, malgré ce surcroît de dépense et quelque embarras passager, l'administration trouve là son compte. Elle évite d'abord beaucoup de mises en congé pour raison de santé; elle diminue en même temps le nombre des classes languissantes de professeurs épuisés qui se traînent péniblement vers l'âge — souvent trop éloigné — de la retraite.

Les professeurs anglais envient leurs collègues d'Amérique et se demandent si vraiment la même mesure serait inapplicable chez eux. N'y aurait-il pas lieu de mettre chez nous la question à l'étude ?

The Educational Times, mars. — *On manque de personnel.* — Le nombre des instituteurs diminue de plus en plus. Dans un congrès

tenu à Leeds en janvier, et auquel assistaient les délégués des autorités locales de tout le nord de l'Angleterre, on a officiellement constaté le fait et émis le vœu que des fonds supplémentaires soient mis par le gouvernement à la disposition des autorités locales. Un plus grand nombre de bourses seraient créées, par exemple, pour les meilleurs élèves qui voudraient se destiner à l'enseignement. Le London County Coucil a aussi examiné les mesures à prendre pour arrêter cette décroissance.

Mais le remède radical devra venir du Parlement.

❦

Le déclin de l'allemand dans les écoles anglaises. — Depuis une dizaine d'années, l'allemand est de moins en moins recherché en Angleterre, et depuis cinq ou six ans, le fait ne cesse d'être mentionné et discuté dans les réunions pédagogiques; mais rien n'a été fait pour arrêter ce déclin. En Allemagne, au contraire, l'anglais est très en faveur, et le gouvernement ne néglige rien de ce qui peut en encourager l'étude. L'auteur de l'article insiste sur la nécessité de réagir contre cet état de choses, non seulement à cause de l'utilité de l'allemand aux points de vue littéraire, scientifique, industriel, commercial et même militaire; mais surtout, parce qu'il est convaincu que c'est là le seul moyen de préparer les générations futures à une entente cordiale avec l'Allemagne.

E.-A. Picot.

États-Unis d'Amérique.

L'Athénée Louisianais, 1er trimestre 1912. — La vaillante petite revue trimestrielle, organe d'un groupe de descendants de Français en Louisiane, commence la publication des *Martyrs de la Louisiane*, tragédie en cinq actes et en vers, précédée d'un prologue par le Louisianais A. Lussan.

« Les *Martyrs de la Louisiane*, écrit le Comité de rédaction, sont un des ouvrages les plus intéressants de l'ancienne littérature française de ce pays. L'édition en est presque entièrement épuisée, et nous croyons faire œuvre utile en publiant un drame vivant qui rend hommage aux héros de la révolution de 1768. A ce moment, abandonnés par le ministre Choiseul, les Louisianais se refusèrent à devenir espagnols, et, les premiers, sur le Nouveau Continent, eurent l'idée républicaine et tâchèrent de la réaliser. »

❦

Educational Review, février 1912. — *Le lundi matin de l'éducateur.* — M. W. Mac Andrew, de l'École secondaire Washington-Irving, New-York, constate, non sans mélancolie, que tous les

gens d'école, maîtres et élèves, ont quelque tristesse et peu d'entrain à regagner, le lundi matin, les établissements où s'exercent leurs respectives et parfois contraires énergies. Et le contraste du départ joyeux le vendredi soir (les écoles américaines n'ont pas classe le samedi) lui apparaît d'un éclat affligeant. Il cherche et indique les moyens de diminuer l'amertume de l'effort le lundi matin.

Avant d'énumérer ces moyens, il convient peut-être de faire remarquer que les quarante-huit heures de repos du dimanche ajouté au samedi, permettent à des paresses innées de prendre plus de force que si l'on accordait à leur croissance seulement vingt-quatre heures à la fois. Par suite, le repos français du jeudi est peut-être plus sage. En outre les gens d'école sont-ils seuls à éprouver quelque dégoût devant la tâche à reprendre ?

Pour M. Mac Andrew :

1° Les directeurs d'école peuvent beaucoup pour rendre plus attrayante la remise au travail. Moins de critiques mesquines et plus d'encouragements à l'adresse de leurs collaborateurs, à qui ils doivent surtout aide et protection.

2° Les éducateurs eux-mêmes — s'ils veulent bien songer à la noblesse de leur mission — verront qu'il n'est rien de plus attrayant que la direction, à eux confiée, des cœurs et des esprits.

3° Si, à leur tour, ils s'efforcent à découvrir le bon et le bien chez leurs élèves, et à insister le moins possible sur le défectueux et le mauvais, ils seront surpris de l'ardeur égayée du travail commun, et prêts, le lundi matin, à le recommencer allègrement.

❧

Les sociétés secrètes dans les écoles secondaires. — D'après M. Roscol Conkling Hill, de Colorado Springs, ces sociétés secrètes sont devenues de véritables dangers pour l'enseignement secondaire des États-Unis. Elles menacent la discipline et les études d'une ruine irréparable.

L'auteur de l'article déplore ces sociétés foncièrement antidémocratiques, parce qu'elles sont des aristocraties ou des oligarchies d'autant plus dangereuses qu'elles sont cachées, et détruisent ainsi, dès l'école, et au profit d'un idéal peu élevé, l'homogénéité d'un peuple libre.

Il énumère les mesures prises ou à prendre :

1° L'interdiction de ces sociétés par l'autorité scolaire ;

2° Leur interdiction par les lois de chaque État (certains États de la fédération les ont déjà votées) ;

3° Leur interdiction par une loi fédérale.

Il est facile de voir l'importance de plus en plus grande de cette question, dont la solution apparaît comme d'une urgence immédiate.

A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

Bayerische Lehrerzeitung, 9 février 1912. — *Suppression de l'obligation du célibat pour les institutrices de Vienne.* — Depuis de longues années, les institutrices de Vienne avaient mené une campagne énergique pour la suppression du célibat. Grâce à l'appui de nombreuses personnalités politiques, elles viennent enfin d'obtenir gain de cause auprès du Landtag autrichien.

Mais, pour des raisons qu'on ne s'explique guère, seules les institutrices de la capitale sont admises à bénéficier de cette mesure libérale.

Les autres institutrices de la Basse-Autriche seront tenues, comme par le passé, de résilier leurs fonctions en contractant mariage.

❦

29 mars 1912. — *La main-mise du clergé sur les écoles autrichiennes.* — Il existe actuellement en Autriche près de 3 000 couvents, qui ne renferment pas moins de 38 000 moines ou religieuses. Ces établissements dirigent un grand nombre d'écoles d'État, et un nombre plus considérable encore d'écoles privées. C'est ainsi que 11 lycées supérieurs d'État sont rattachés à des couvents d'hommes, 8 lycées privés, 5 écoles normales d'instituteurs libres, 2 écoles de commerce, 3 écoles industrielles, 4 orphelinats et 27 asiles de garçons. Du côté féminin, la proportion est plus grande encore. Les nonnes dirigent 3 lycées et 286 pensionnats de filles, 20 écoles normales, 4 écoles de commerce, 56 écoles primaires supérieures, 571 écoles primaires, 19 écoles ménagères, 64 écoles de perfectionnement.

❦

Pädagogische Zeitung, 18 janvier 1912. — *Fréquentation des Universités allemandes.* — Il résulte des chiffres publiés par une statistique récente que le nombre des étudiants auprès des universités allemandes a augmenté de 251 p. 100 en l'espace de quarante ans. En 1869, on comptait 17 631 étudiants (8,53 pour 10 000 habitants) contre 61 944 en 1908 (19,96 pour 10 000 h.). Nos universités françaises comptent actuellement environ 41 000 étudiants. Mais il est à remarquer que les étudiants en théologie entrent pour une large part dans les effectifs allemands. L'on y comprend également tous les élèves des écoles techniques supérieures (écoles de vétérinaires et académies de commerce) qui chez nous sont versés dans des écoles spéciales.

❦

Oesterreichischer Schulbote, mars 1912. — *Les fêtes en l'honneur de Rousseau à Genève.* — En même temps que la France se prépare à élever à l'auteur de l'*Émile* un monument au Panthéon, sa ville natale projette de grandes fêtes en son honneur. Elle organise une

exposition qui comprendrait toutes les gravures et écrits importants se rapportant à la *Nouvelle Héloïse*, à l'*Émile* et aux *Confessions*. Une représentation du *Devin du village* aura lieu dans un théâtre de verdure. Enfin un cycle de 10 conférences sur Rousseau est arrêté pour les étudiants étrangers de l'Université.

❦

Un cadeau américain. — Après un long combat, les institutrices de New-York viennent d'obtenir l'égalité de traitement avec les instituteurs. Elles doivent ce succès principalement à l'activité de leur présidente, Miss Grace Strachan. Pour lui témoigner leur reconnaissance, ses collègues ont décidé d'abandonner un mois de leur traitement, en vue de lui constituer une dot. Le produit de cette généreuse souscription s'élève à la coquette somme de *un million*. Voilà un cadeau bien américain!

❦

Divers. — *Une école des sciences de l'éducation à Genève.* — On annonce que le 14 octobre prochain s'ouvrira à Genève une *École libre des sciences de l Éducation*, qui portera le nom d'*Institut Jean-Jacques Rousseau*.

C'est M. Pierre Bonet, actuellement professeur de philosophie et de pédagogie à l'Université de Neuchâtel, qui prendra la direction de cet institut. Celui-ci sera à la fois une école et un centre de recherches. On y enseignera la psychologie, la didactique, l'hygiène scolaire, l'éducation morale et sociale, l'histoire et la philosophie des grands éducateurs, l'administration et l'organisation scolaires.

Les études sont prévues pour une durée normale de deux années. Pour être admis à l'Institut, il faudra être âgé d'au moins dix-huit ans et justifier d'une culture suffisante.

❦

Projet d'une Bibliothèque centrale allemande. — Le Ministre des Finances en Allemagne projette de fonder une Bibliothèque centrale allemande où seraient rassemblés tous les ouvrages qui traitent de l'histoire et de la littérature des pays allemands.

La ville de Leipzig, grand centre de librairie, serait choisie pour abriter cette gigantesque collection de livres. Les autorités municipales de la ville saxonne ont déjà par avance offert un terrain à titre gracieux.

❦

L'enseignement technique à l'étranger. — Ce ne sont pas seulement les grands pays comme l'Allemagne et l'Angleterre qui placent cet enseignement au premier rang de leurs préoccupations. Les petits États lui accordent une sollicitude non moins significative.

La Suisse compte 30 écoles de hautes études commerciales, 53 écoles industrielles, sans parler des cours de perfectionnement industriel, commercial et ménager, fréquentés par 80 000 élèves. Elle

consacre à son enseignement technique un budget supérieur au nôtre de 8 millions et demi de francs, pour un pays onze fois moins peuplé que la France.

La Belgique n'a pas moins de 672 écoles de toute nature, avec près de 4 000 professeurs et plus de 60 000 élèves.

Le grand-duché de Luxembourg a une école ménagère par canton.

Le Danemark, avec sa population de 2 500 000 habitants, compte 125 écoles industrielles (19 000 élèves) et 59 écoles commerciales (4 000 élèves).

La Bulgarie, pays essentiellement agricole, possède une quinzaine d'écoles techniques. Son budget prévoit chaque année les fonds nécessaires pour envoyer à l'étranger deux cents artisans se perfectionner dans leur métier respectif.

En Roumanie, on trouve des écoles d'apprentissage à deux degrés. L'une d'elles, l'*École de la bourse du travail*, est organisée de façon modèle, avec une section métallurgique, une section du travail du bois et de la construction, une section commerciale et des cours spéciaux pour les tailleurs et les boulangers.

❦

Écoles d'agriculture d'hiver en Alsace-Lorraine. — Il n'existe pas moins de 20 écoles d'agriculture d'hiver en Alsace-Lorraine, qui rendent les plus grands services à la population des campagnes.

Leurs cours se terminent généralement en mars par un examen public qui donne lieu en même temps à une fête scolaire. Les parents des élèves y assistent en très grand nombre et aiment à entendre par eux-mêmes ce que leurs fils ont appris à l'école. C'est un excellent moyen de vulgarisation qui mérite de retenir l'attention de nos directeurs d'écoles primaires supérieures.

❦

Une école coloniale allemande pour femmes. — Une nouvelle école coloniale et d'économie domestique va être créée à Weilbach, entre Wiesbaden et Francfort. Des écoles du même genre existent déjà dans les provinces de Saxe, de Hesse-Cassel, de Posen, et dans la Prusse occidentale.

L'École de Weilbach comprendra plus de 100 chambres. Le séjour à l'école est prévu pour une durée d'une année, sans compter un stage préalable de 6 mois à la section d'économie domestique. Pendant ce premier laps de temps, les élèves seront mises en observation; elles apprendront la théorie et la pratique de la science ménagère et agricole. Leur directrice pourra alors constater si elles ont véritablement la vocation coloniale.

D'après la *Kölnische Zeitung*, le programme d'enseignement comprendra : la cuisson du pain, le découpage, la préparation et la conservation des viandes; la manière de saler, de fumer et de fabriquer des saucisses; la conservation des légumes et des fruits. Comme travaux domestiques : le raccommodage et la taille des vêtements;

travaux élémentaires de menuiserie, de plomberie et de peinture; jardinage, travaux de ferme, élevage des abeilles. Un médecin et une sœur au courant des maladies tropicales sont chargés d'enseigner les soins à donner aux malades, aux nourrissons, aux enfants, ainsi que les éléments de la science vétérinaire.

En plus de l'école coloniale, il y aura aussi à Weilbach une école normale spéciale d'agriculture destinée à former des maîtresses qui iront en Prusse de ville en ville prêcher l'émancipation coloniale et faire des conférences sur l'économie domestique.

Les écoles d'agriculture pour filles existent d'ailleurs depuis longtemps en Allemagne, où elles donnent d'excellents résultats. Les femmes jardinières y sont fort nombreuses et très recherchées pour l'entretien des parcs et des jardins. A côté de futures servantes de ferme, il n'est pas rare de voir sur les bancs de ces écoles des jeunes filles qui seront un jour de riches châtelaines, venant y étudier les méthodes scientifiques modernes utiles pour leurs exploitations agricoles ou l'entretien de leurs propriétés d'agrément.

❧

— *Écoles pratiques en Allemagne pour le développement de l'industrie féminine à domicile.* — L'État prussien entretient de nombreuses écoles, pratiques pour favoriser le maintien et le développement de l'industrie féminine à domicile. Nous citerons notamment :

1° Des *écoles de vannerie*, dont la plus importante est celle de Heinsberg, près d'Aix-la-Chapelle. Les écolières y sont reçues gratuitement et reçoivent une certaine rémunération pour les objets qu'elles confectionnent.

2° Des *cours dentelliers* en Silésie. Sous la direction unique d'une maîtresse résidant dans la ville de Schmiedeberg, qui tient les modèles à la disposition des participants, ces cours sont tenus dans de nombreux bourgs et villages par des ouvrières préparées à leur tâche.

3° Des *Écoles de broderie* dans les centres industriels de la Silésie où le tissage à la machine laisse un nombre considérable de femmes sans emploi. Ces écoles travaillent en grande partie pour de grandes maisons berlinoises.

4° Des *Écoles de ganterie* destinées à relever la renommée de la ganterie allemande. Elles sont patronnées par la Chambre de commerce de *Oppeln*, centre principal de la fabrication des gants. Des avances sont faites aux élèves en vue de l'achat de machines à main.

5° Une *École de cravaterie* à Reuss. Les fabricants de la localité détaillent l'étoffe, et les cravates sont confectionnées par les écolières.

6° Une *École de garnissage de chapeaux* à Luckenwalde.

On reconnaît dans toutes ces écoles l'esprit de méthode et le sens pratique qui ont fait la grandeur économique de l'Allemagne.

E. Simonnot.

Espagne.

COURS DE VACANCES POUR ÉTRANGERS, A MADRID. — Le *Comité des hautes études et recherches scientifiques* vient d'organiser pour les étrangers un *cours de vacances* qui aura lieu à Madrid, du 15 juin au 24 juillet, sous la direction du professeur R. Menéndez [1].

Le but principal de ce cours est d'offrir aux professeurs et instituteurs qui se destinent à l'enseignement de l'espagnol, et en général aux étrangers désireux de se familiariser avec la langue et la littérature espagnoles, l'occasion d'entendre des conférences et de faire des exercices pratiques.

On cherchera aussi à leur faciliter la connaissance du pays au moyen de leçons, d'excursions et de visites aux différents musées.

Les droits d'inscription sont fixés à 50 pesetas. Dans le but de rendre les cours plus profitables, le nombre des élèves sera limité.

On avertira sans retard les aspirants, en tenant compte de l'ordre des demandes, s'il a été possible ou non de les admettre. Dans l'affirmative, ils voudront bien nous adresser le montant des droits d'inscription.

La « Residencia de Estudiantes » pourra loger et nourrir un certain nombre d'assistants au cours de vacances; le prix de la pension complète variera de 5 à 8 pesetas par jour, suivant la chambre que l'on occupera.

Les pensionnaires qui pourront être admis y trouveront une petite bibliothèque; ils auront l'occasion d'entrer en rapports avec des instituteurs et des étudiants espagnols, réunis précisément à la même époque pour assiter à un autre cours de vacances.

Toutes sortes de renseignements sur les hôtels, pensions de famille, etc., seront fournis, sur demande, à toutes les personnes qui ne trouveraient pas place à la « Residencia de Estudiantes ».

Les dames qui voudront être admises à l' « Institut International de Demoiselles », situé non loin de là, rue Fortuny, 21, adresseront leurs demandes à Mme la Secrétaire de l'Institut.

Le climat de Madrid est sain et agréable pendant toute la première moitié de l'été.

On est prié d'adresser toute la correspondance relative au cours de vacances à M. le Secrétaire de la « Junta para ampliación de estudios », Plaza de Bilbao, 6, Madrid.

Programme du cours. — A. *Conférences :*

Poésie du XVe siècle; une conférence, par M. Federico de Onís.

---

1. Rappelons que depuis quatre ans l'Université de Toulouse a établi des cours de langue et littérature espagnoles à Burgos, du 1er août au 15 septembre.

La poésie nationale au XVIe siècle et les influences italiennes; trois conférences, par M. Tomás Navarro.

La littérature épique; trois conférences, par M. Federico de Onís.

Cervantès; deux conférences par M. Francisco Rodríguez Marín. (Les auditeurs sont censés connaître le texte de *La Illustre Fregona* et le chapitre xxii de la première partie du *Don Quichotte*.)

Le roman picaresque : sa valeur comme peinture de mœurs; trois conférences, par M. Américo Castro.

La poésie lyrique au XVIIe siècle; deux conférences, par M. Enrique Díez Canedo.

Les écrivains mystiques; une conférence, par M. Tomás Navarro.

Le théâtre au XVIIe siècle : Lope, Tirso, Calderón; trois conférences, par M. Américo Castro.

La culture et la vie littéraire au XVIIIe siècle; trois conférences, par M. Federico de Onís.

La poésie lyrique au XIXe siècle; trois conférences, par M. Enrique Díez Canedo.

Le roman et le théâtre au XIXe siècle; six conférences, par M. Ramón María Tenreiro.

La poésie galicienne moderne; une conférence, par Víctor Saíd Armesto.

La poésie catalane moderne; une conférence, par M. Enrique Díez Canedo.

La poésie régionale moderne; une conférence, par M. Federico de Onís.

Le théâtre catalan; deux conférences, par M. Pedro González Magro.

Le roman régional; deux conférences, par M. Pedro González Magro.

La poésie populaire (*romances, chants andalous*); une conférence, par M. Américo Castro.

Le « género chico » et le « sainete »; une conférence, par M. Américo Castro.

La langue espagnole dans ses rapports avec le français et l'italien; quatre conférences, par M. Ramón Menéndez Pidal.

Coup d'œil sur l'art espagnol; deux conférences, par M. Manuel B. Cossío, avec projections.

L'art ibérique, musulman, « mozarabe » et « mudéjar »; cinq conférences, par M. Manuel Gómez Moreno, avec projections.

La vie politique et sociale espagnole au XIXe siècle; trois conférences, par M. Rafael Altamira.

B. *Classes pratiques*. — 1° Après chaque conférence sur l'histoire de la littérature espagnole, il y aura une heure de travaux pratiques sur des textes littéraires. Les élèves liront et commenteront les textes choisis, sous la direction du professeur.

Dans le cas où le nombre des auditeurs inscrits serait trop grand on les diviserait en groupes.

2° On organisera une classe de phonétique espagnole, sous la direction de MM. Ramón Menéndez Pidal et Pedro Blanco Suárez.

3° Il y aura chaque jour des exercices de conversation empruntés à la vie espagnole, ainsi que des corrections de devoirs. Pour chacune de ces classes le nombre des élèves ne pourra excéder 12.

4° Visites des principaux musées de Madrid.

C. *Excursions* à Tolède et à l'Escurial, à Avila et à Ségovie.

Les personnes admises au cours de vacances devront se procurer les livres suivants, qu'elles seront censées connaître, pour suivre les classes pratiques.

Las cien mejores poesias de la lengua española, escogidas por D. M. Menéndez y Pelayo. Madrid, Victoriano Suárez. Leipzig, W. Weicher. London, Gowans et Gray, 1908.

Guillén de Castro, « Las mocedades del Cid ». Biblioteca Romanica. Strasbourg, Heitz, éditeur.

El Lazarillo de Tormes. Biblioteca universal. Perlado, Páez y Cª, Madrid.

Rinconete y Cortadillo. Bibliotheca Romanica.

Fray Luis de León y San Juan de la Cruz. Biblioteca universal.

El Buscón. Clasicos castellanos. Paris, Champion.

Santa Teresa, Biblioteca universal.

La discreta enamorada. Biblioteca universal.

La prudencia en la mujer. Biblioteca universal.

La vida es sueño. Biblioteca universal.

Il sera en outre distribué aux élèves des morceaux choisis copiés à la machine.

Russie.

Journal du Ministère de l'Instruction publique, janvier 1912. — *Enseignements professionnels*. — Le maintien des cours d'agriculture introduits dans les écoles de certaines villes a été fort discuté, les résultats obtenus ayant quelquefois laissé à désirer.

L'auteur de l'article soutient cette innovation et la défend ; il avoue pourtant que cet enseignement aura plus de chance de succès dans les écoles rurales ; mais, la Russie étant avant tout un pays agricole, il voit dans les cours de jardinage et d'élevage un moyen de conserver un lien intime entre l'école et le milieu d'où sortent la plupart des élèves. Ce qu'il préconise instamment, c'est que cet enseignement ne soit pas isolé de l'enseignement général, mais qu'il apparaisse comme l'utilisation immédiate des connaissances techniques acquises, et que chaque matière y trouve son application pratique, depuis les sciences naturelles et physiques, jusqu'aux problèmes de l'arithmé-

tique et même jusqu'à la calligraphie; celle-ci aurait sa place naturelle dans la tenue des livres et les comptes à dresser au sujet des dépenses et des revenus provenant du jardinage et de l'élevage pratiqués à l'école même.

L'auteur de l'article attache à cet enseignement une grande importance; il y voit un moyen de ramener au sol natal les fils des paysans, trop souvent tentés par les avantages illusoires de la vie dans les grands centres.

Février. — *Les femmes et l'enseignement de la médecine.* — L'origine des cours de médecine pour femmes remonte à 1872. Un de leurs fondateurs les plus actifs fut le ministre de la Guerre Milioutine; leur développement doit aussi beaucoup au don généreux de Mme Rodstvennaïa (50 000 r.). Ces cours, comportant quatre ans d'études, furent ouverts à l'académie de Médecine de Pétersbourg, à titre d'essai. On voulait montrer que la femme est à la hauteur de ces études et que le mouvement féministe n'était pas dû à un entraînement passager, mais qu'il répondait à un besoin nouveau de la société.

Les résultats des premiers essais ayant confirmé le bien fondé de cette opinion, les cours furent non seulement maintenus, mais, dès 1876, la durée des études fut portée à cinq ans; les cours furent transférés dans l'hôpital de la Marine et les femmes furent admises à titre d'auditrices dans les hôpitaux pour femmes et pour enfants ainsi que dans les maisons d'accouchement.

La guerre russo-turque de 1877 mit à l'épreuve les premières élèves sorties de ces cours, et elles rendirent de grands services, tant par leur savoir que par leur inépuisable dévouement.

En 1877 les étudiantes sont admises à passer les mêmes examens de fin d'année que les étudiants et elles obtiennent les mêmes droits. A cette même époque nombre de préfectures s'adressent au gouvernement pour lui demander des médecins-femmes. L'affluence des élèves, encouragée par ces demandes, semblait annoncer un développement prospère des cours de médecine. Il y eut au contraire un temps d'arrêt.

En 1882 le ministre de la Guerre, Vannovsky, s'adresse au ministre de l'Instruction publique et à celui de l'Intérieur pour se décharger de ces cours et les faire passer dans leurs attributions. Avant de procéder à une réorganisation, une commission est chargée de se renseigner sur ce qui se fait à l'étranger. Les résultats de l'enquête furent peu encourageants : en Allemagne, en Autriche, en Hongrie il n'existait aucun cours de médecine pour femmes; en France, en Belgique, en Suisse, au Danemark, en Italie et en Espagne, les femmes étaient admises aux cours de médecine dans les mêmes conditions que les hommes, mais partout l'organisation de cet enseignement laissait à désirer et manquait d'unité. C'est ce manque d'unité même qui suscita en Russie une hésitation bien compréhensible et encouragea

les détracteurs. Cette période d'arrêt dura jusqu'en 1897; c'est alors qu'on décida d'ouvrir un institut de médecine pour femmes, à la condition toutefois que toutes les dépenses seraient couvertes par les dons des particuliers et que le gouvernement n'y contribuerait pas. L'existence matérielle de l'institut fut d'ailleurs bientôt assurée. L'institut, qui ne devait compter que 250 auditrices eut, dès 1903, 1 400 élèves. Devant ces résultats inespérés, le gouvernement revint sur ses préventions et l'institut prit rang parmi les institutions de l'État.

L'auteur de l'article fait remarquer que cet état de choses n'existe encore nulle part sous cette forme, et que la Russie a en cela devancé l'Europe.

Crédits pour les écoles primaires en Russie (d'après une communication de M. l'Ambassadeur de France). — Le Conseil de l'Empire, dans sa séance du 27 janvier-9 février, s'est occupé des crédits à allouer aux écoles. M. Kokovtsoff a défendu dans les termes suivants les propositions du Gouvernement :

« A propos des écoles publiques et des crédits à y consacrer au cours des dix prochaines années, je constate que notre budget atteint un total de 3 millards de roubles, sur lesquels 728 millions, soit 24 p. 100, vont à la défense nationale. Pour les écoles primaires du Ministère de l'Instruction publique, on dépense aujourd'hui 59 millions, et pour les écoles synodales 17 millions, donc 76 millions en tout, soit 2,6 p. 100 du budget. Le montant des sommes destinées aux écoles est ainsi dérisoire. Le projet alloue à l'enseignement primaire 105 millions, auxquels il y aurait lieu d'ajouter 25 millions de frais de constructions d'écoles, ce qui porterait l'ensemble à 130 millions. Ce crédit est insignifiant à côté de notre énorme budget d'État; il ne serait donc pas raisonnable d'émettre la crainte qu'en l'adoptant on puisse ébranler notre budget. Il s'agit ici du besoin le plus fondamental du peuple qui, plus instruit, n'en fournira que plus aisément les ressources nécessaires à la défense nationale, à l'agriculture, etc. Le jour où l'instituteur primaire cessera d'avoir faim et d'être aigri, ce jour-là le pays sera puissant et fort. »

Tout le discours du Président du Conseil fut accueilli par de vifs applaudissements à gauche et au centre.

Le comte Witte clôtura le débat. Il objecta au conseiller Gerbel, qui s'était élevé contre les crédits, que les campagnes ne seraient aucunement gênées par les obligations qui résulteraient pour elles du nouvel état de choses. Les finances russes offrent le spectacle le plus réconfortant, si l'on prend en considération que la dette publique, avec un budget de 3 milliards de roubles, ne dépasse pas 9 milliards. Hostile d'une manière générale aux dépenses projetées, le comte Witte reconnaît à celles qui concernent les écoles un caractère d'impérieuse nécessité.

La proportion des illettrés en Russie est encore, dit-on, de 71 p. 100 de la population.

Mme FORESTIER.

Bibliographie.

Alfred de Vigny, Contribution à sa biographie intellectuelle, par F. Baldensperger. Paris, Hachette.

Dans ce travail, M. Baldensperger s'écarte un peu du genre de ses précédentes études. Ce n'est pas que l'érudition la plus solide et en même temps la plus subtile, ne donne au livre une valeur documentaire, et ne doive le faire considérer comme un instrument de travail indispensable par ceux qui s'occuperont de Vigny à l'avenir. Mais plus encore qu'aux faits, c'est aux idées qu'il s'intéresse. Il fait dans l'œuvre de Vigny des « coupes transversales », pour en saisir la vraie nature ; il ne suit pas l'histoire du poète, pensant que si sa production s'explique par sa vie, elle s'explique davantage encore par les préoccupations intellectuelles ou morales qui venaient assiéger son âme. « On est donc prié de considérer les études détachées qui suivent comme les chapitres d'une sorte de biographie surtout intellectuelle de Vigny. Le poète qui tend à assigner à sa pensée une forme indirecte et symbolique, incite un lecteur attentif à se préoccuper de deux choses : le sens réel que prend, par delà le revêtement apparent, l'intention de l'écrivain ; la place qu'il faut attribuer à cette idée secrète, moins encore dans le va-et-vient des choses qui en étaient contemporaines que dans une sorte de zone supérieure. Là, ses vraies voisines, ses alliées ou ses adversaires étaient d'autres idées, soit issues de l'expérience du poète mais déjà distinctes des objets de cette expérience, soit émanées d'œuvres différentes et vivant à leur manière de cette vie transcendante. »

C'est donc dans le domaine des idées que nous nous mouvons. *Les Deux Tristesses de Vigny* étudient les problèmes qui l'ont tourmenté sa vie durant, plus que tous les autres : la souffrance de l'innocent, et la faillite des aristocraties. Dans *Une influence de la première heure, Bruguière de Sorsum*, l'auteur trouve à glaner après M. Ernest Dupuy ; celui-ci avait signalé au passage le curieux orientaliste et anglicisant que fut le parent lointain d'Alfred de Vigny : nous sommes fixés maintenant sur sa personne, son œuvre et son influence possible. Un des chapitres qu'on lira avec le plus d'intérêt est *Joseph de Maistre et Alfred de Vigny*. Le sursaut du chantre d'Eloa contre les théories de l'émigré savoisien est curieux à observer ; et, plus que curieux,

touchant : il y a là un conflit d'idées qui émeut et passionne. *Eloa et les Vosges* nous montre les rapports, réels ou tout au moins intentionnels, qui lient les pièces des Destinées aux paysages de France. *Thomas Moore et Alfred de Vigny* est une étude de littérature comparée, qui révèle des analogies certaines et des sources très probables. *La Mer et les marins dans l'œuvre de Vigny;* le *symbolisme de Vigny*, pénétrante discussion sur le symbole en général, sur les significations en réalité très différentes que prend le mot suivant les écrivains qui l'emploient; le *Songe de Jean-Paul dans le romantisme français*, à qui nous devons le mont des Oliviers; *Hugo et Vigny; quelques divergences; L'actualité de Vigny*, complètent le volume. Nous sommes très vivement frappés, pour notre compte, des nouveautés que toutes ces études jettent sur le marché littéraire, et de l'ingéniosité vigoureuse avec laquelle elles sont présentées. Elles ne feront pas seulement travailler, elles feront penser. Après le livre de M. Ernest Dupuy, et celui-ci, aurons-nous une « saison Alfred de Vigny » comme nous avons une saison Chateaubriand?

P. H.

❦

Sous les lauriers. Éloges académiques par le vicomte E.-M. de Vogüé. Paris, Bloud, éditeur.

Ce n'est pas M. de Vogüé qui a choisi le titre de ce recueil de harangues académiques. Mais ce titre eût plu à son goût qui fut toujours pompeux et, parfois même, — aux mauvais moments — un peu « pompier ».

Dans ce livre, nous voyons quelques-uns des écrivains notoires de ces vingt dernières années, Edmond Rostand, Bourget, Hanotaux, Maurice Barrès « sous les lauriers » dont M. de Vogüé les a couronnés, au jour de leur réception à l'Académie française; et, à ces discours de bienvenue, il faut joindre quelques éloges funèbres (Désiré Nisard, Ferdinand de Lesseps, José-Maria de Heredia). En tout cela, comme on pense, il ne faut pas chercher d'étude un peu poussée. Ce sont portraits d'apparats qui ne sont pas infidèles sans doute, mais où il y a trop d'apprêt pour qu'il puissent donner la connaissance intime des originaux. Ce sont surtout des lieux communs somptueusement développés et, souvent, de ces vaticinations, chères à M. de Vogüé depuis son fameux article des *Cigognes*; ce sont enfin, perpétuellement, des prouesses de beau langage.

Des lectures de ce genre ne sont pas de celles qui peuvent se poursuivre longtemps. Mais elles ont un avantage certain : elles font mieux aimer ce qui est spontané et simple et, quand on vient de lire du M. de Vogüé, on éprouve un besoin plus vif de relire du Voltaire.

M. P.

❦

Simples Chants pour l'École et pour la Vie. — Poésies de J. Aicard, J. Auneau, R. Bazin, Th. Botrel, Mlle H.-S. Brès, Bri-

zieux, H. Chantavoine, L. Duvauchel, Delille, A. Deum, Ch. Dormier, F. Fabié, Ch. Grandmougin, E. Grenier, V. Hugo, de Laprade, Ch. Le Goffic, J. Lemaître, A. Lemoyne, G. de Maupassant, E. Moreau, Mme G. Mesureur, A. Millieu, J. Nesmy, A. Piedagnel, Ch. Reynaud, Mme L. Rousseau, Rouget de l'Isle, Sully-Prudhomme, A. Theuriet, Tournier, A. Vessiot, G. Zidler, etc. MUSIQUE DE ANDRÉ BOUDIER. Dieppe, 27, rue des Fontaines.

Le titre indique quelle fut la visée de l'auteur de ce recueil, qui porte pour épigraphe ces vers de V. Hugo :

> Bon peuple, chante à l'aurore!
> Quand vient le soir, chante encore!
> Ta voix joyeuse et profonde
> Est l'espérance du monde.

« Pour que tous les enfants de France sachent lire la musique, il faudrait que tous nos instituteurs fussent en état de l'enseigner » écrivait naguère le maître regretté Bourgault-Ducoudray ; — aussi croyons-nous devoir signaler l'œuvre intéressante d'un instituteur.

Cette série de 72 chants destinés à l'enseignement primaire et primaire supérieur, comme aussi aux cours d'adultes et à l'enseignement post-scolaire, a été arrêtée avec un soin particulier. Il importait en effet de graver dans les jeunes mémoires des sentiments nobles et des idées intéressantes. Avec un éclectisme heureux, l'auteur a fait de ce recueil de chants un véritable recueil de morceaux choisis.

A côté d'écrivains célèbres, dont le souvenir et les œuvres ont déjà été consacrés par le temps, figurent des poètes aimés de tous les vrais éducateurs et de tous les gens de goût. Ces chants très variés, et classés avec beaucoup d'intelligence, célèbrent la famille, l'école, la société, l'humanité, la nature, la vie champêtre, le travail, la patrie — et aussi la petite patrie.

Les Nivernais y trouveront (n° 26) un bel éloge des gâtines, des champs rocheux et des grasses prairies de leur coin de France. *Grèves normandes*, *Mes pommiers*, *Souvenir du pays natal* plairont, nous en sommes sûrs, aux Normands. — Rappeler les noms de Charles le Goffic (*Chanson bretonne*), d'André Theuriet (*Les Paysans*, *Le Chant des bûcherons*, *La Ménagère*), de Ch. Grandmougin (*Veille de printemps*), de F. Fabié (*Le Sabotier*), c'est montrer que la poésie des divers terroirs de notre France est bien représentée dans ce recueil de chants, d'une réelle valeur littéraire.

Tous fort bien présentés, faciles à déchiffrer — c'est là un grand point — d'une mélodie originale, d'un accent fort juste, tour à tour tendre ou mélancolique, énergique et mâle, d'une inspiration neuve et très franche, ces chants, adaptés étroitement à l'enseignement, paraissent vraiment capables d'éveiller et de développer le sentiment esthétique de nos écoliers, petits et grands.

Ajoutons que chaque chant est précédé de la gamme et de l'accord

du ton dans lequel il est écrit. L'étude de cette gamme et de sa formation constitue pour l'oreille une préparation excellente, en même temps qu'elle permet de se familiariser avec les tonalités les plus usuelles.

A l'heure où tous les éducateurs : M. F. Buisson, Gravrand (cf. *Revue pédagogique* du 15 mai 1911[1]) soulignent les paroles de Bourgault-Ducoudray, cet apôtre de l'enseignement musical, au moment où le grand maître de l'Université[2] signale toute l'importance que le chant doit prendre dans nos écoles, il nous a paru utile de signaler, aux maîtres qui en sont chargés, l'apparition des *Simples chants*. Ce petit livre aura sa place dans toutes les bibliothèques pédagogiques.

J.-G.

1. *L'Enseignement de la musique dans les écoles.*
2. M. Steeg, depuis ministre de l'Intérieur, affirmait naguère quelle importance il attachait à cette branche de l'enseignement.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.



Nlle série. Tome LX. N° 6 15 Juin.

REVUE Pédagogique

La Classe éducative.

Il n'est pas de vérité plus utile à l'apprenti instituteur que la nécessité d'établir l'éducation sur la connaissance des enfants, la pédagogie sur la psychologie. Mais il n'en est pas non plus pour lui de plus troublante. Sur la difficulté de connaître, le débutant mesure celle d'agir et la confusion que la psychologie met bientôt dans son esprit se tourne en indécision quand il lui faut s'appliquer à la pratique. Il s'effraye d'avoir sous son gouvernement des esprits qu'il faut de si subtiles recherches pour expliquer, des instincts si divers et si confus, des énergies si mouvantes qu'il se perd à les saisir avant d'avoir à les diriger. Une psychologie si riche lui rend la pédagogie redoutable; de quelle complexité, pense-t-il, doit être l'éducation si la matière en est si merveilleusement mais si obscurément enchevêtrée? Et combien de besognes ne lui propose-t-on pas de concerter pour former des esprits bien faits? Il lui faudra assurer, outre l'enseignement du français, du calcul, de l'histoire, de la géographie, de la morale, du pliage, du dessin, de l'agriculture, des leçons de choses, de la gymnastique, l'éducation des sens, de l'imagination, du cœur, de la volonté, de l'attention; les poètes et les artistes réclament de ses soins l'éducation du goût et les maîtres d'œuvre de la

cité future le tiendront pour inutile si, toutes ces tâches achevées, il a omis l'éducation sociale.

Pour peu qu'il ait l'imagination active notre novice va tomber dans les hallucinations et se croire « en proie aux enfants ». C'est une victime de l'analyse, un apprenti jardinier qui tient son art plus difficile que la science d'un Jussieu.

Mais comme la vie extérieure consciente et volontaire est incomparablement plus simple chez l'homme que la vie intérieure, organique et inconsciente, qui en est la source, comme les actions sont elles-mêmes plus simples que les pensées, ainsi l'art est aussi plus simple que la science qui en est le fondement, et l'éducation que la psychologie. Pour agir selon la science il faut quitter l'analyse pour la synthèse, c'est-à-dire condenser en une seule formule toutes nos connaissances et en un mouvement simple cette unique idée. Quelque riche que devienne la psychologie elle ne pourra donc jamais fournir à l'art de l'éducation qu'un code très court.

Mais pour aboutir à une éducation aussi simple que la vie enfantine elle-même, ne faut-il pas commencer par la complexité de la science, et pour devenir un bon maître n'est-il pas logiquement requis d'être d'abord un psychologue? Logiquement oui. L'idéal d'un art sûr de ses procédés est d'établir une méthode simple sur une expérience fournie. Mais en fait le savant ignore souvent la verve créatrice de l'artiste et celui-ci peut ne pas discerner clairement les raisons de son talent; ce ne sont pas les théories ou l'érudition qui ont jamais inspiré les grandes œuvres. En réalité les botanistes et les jardiniers se partagent l'étude et la culture des plantes, et il suffit à ces derniers pour être excellents de pratiquer avec soin les recettes peu nombreuses codifiées par les savants. Qu'il connaisse les impulsions et les réactions essentielles des âmes d'enfants, qu'il soit armé de bon sens, qu'il ait pris sous une discipline scientifique une méthode d'observation et qu'il sache profiter de sa propre expérience, c'est, avec quelques claires notions de psychologie générale et des principaux systèmes d'éducation tout ce qu'il faut à un maître pour mener à bien ces besognes hétéroclites au premier abord dont s'inquiète la gaucherie d'un débutant.

*
* *

Un jeune maître hésite parce qu'il croit assumer plusieurs tâches, trop de tâches divergentes ; mais celui qui voit clair dans sa profession trouve le talent avec la sérénité dans l'assurance qu'il n'a qu'une seule fonction dont la formule rendue nécessairement analytique par le langage se résout en une seule direction : « *ne donner aucun enseignement qui ne soit aussi une éducation ; ne donner aucune éducation qui ne repose sur un enseignement* ».

On voit entre ces deux termes l'axe autour duquel tourne toute l'action si diverse en apparence d'un instituteur ; il ne parle jamais des choses sans éclairer ou former l'esprit, et il ne s'adresse à l'esprit et au cœur qu'à propos des choses ; il est toujours éducatif dans son enseignement et positif dans l'éducation ; il n'est ni terre à terre lorsqu'il enseigne ni en l'air lorsqu'il conseille ; il ne conçoit pas un enseignement qui ne doive former et une éducation qui ne doive être fondée, il confond dans une même action l'un et l'autre, assuré qu'en les isolant il les rendrait l'un et l'autre inféconds comme ces corps inertes dont la combinaison seule éveille la chaleur et l'action. Sans fondement positif l'éducation n'est qu'un vain prêche, et si elle ne lui donne une méthode l'instruction écrase la spontanéité de l'esprit. L'éducation n'est pas une besogne ajoutée à une autre mais la lumière diffuse émanant de toutes les leçons quotidiennes ; elle sort naturellement des choses bien observées, des exercices bien disciplinés, du train ordinaire d'une classe bien menée.

A quelle condition ? Car un enseignement peut être dénué de toute force éducative s'il n'est qu'un thème oratoire ou une communication purement automatique d'une mémoire à une autre.

Pour être éducative la vie scolaire doit d'abord être une vie, c'est-à-dire un mouvement chaleureux de l'être entier et non une inertie générale dérobée sous le brouhaha des paroles. Le mode spécial de la vie scolaire se réduit à deux facteurs, l'exemple et l'imitation, le précepte et l'application, c'est-à-dire l'activité du maître, et celle des élèves. Car il ne suffit pas au maître pour élever les enfants au bien de leur en offrir l'image. L'exemple du maître, nécessaire en tout, n'est nulle part suffisant. Croire à la

vertu spontanée de l'exemple c'est supposer aux enfants une pénétration morale ou intellectuelle impossible à leur âge; pour apercevoir toutes les qualités de leur maître il leur faudrait d'abord les connaître en elles-mêmes et les discerner en lui. Or, ils reconnaissent d'autant moins peut-être ses qualités qu'il est meilleur, que son esprit mieux équilibré, ses manières plus mesurées, ses qualités mieux fondues sont d'une personnalité plus fine. N'est-il pas plus malaisé de démêler les qualités profondes d'un chef-d'œuvre que l'éclat de surface d'un travail emphatique? Les enfants n'aperçoivent pas toujours l'excellent lorsqu'il paraît devant eux; on dira : ils le sentent et ils s'en pénètrent à leur insu; oui, mais on sent un peu dans la proportion où l'on comprend et il faut pour éprouver l'influence d'un esprit bien fait autant de délicatesse native que de sagacité exercée pour l'analyser. Et si l'ascendant du maître excellent pénètre actuellement les enfants, combien durera en eux cette impression secrète à peine reconnue d'eux-mêmes, lorsque la source en sera tarie pour eux, lorsqu'ils ne verront plus chaque jour le visage de celui dont l'attitude morale et la santé intellectuelle les tenaient droits et sains? S'il ne leur a donné qu'un exemple, d'autres vont suivre, très mêlés, et sur la première figure qu'il a imprimée en eux d'autres images vont s'inscrire et la dérober. Si l'exemple n'est pas toujours puissant lorsqu'il est présent, que reste-t-il de sa force quand il a disparu? Un souvenir que chaque jour détruit et qui ne garde jamais assez d'actualité pour inspirer les décisions quotidiennes.

L'exemple est indispensable parce que sans lui tous les préceptes sont comme du vent, mais seul il ressemble à un athlète parmi des chétifs : l'admiration de sa force n'accroît pas la leur.

La vie bien disciplinée d'un maître n'a de véritable action sur ses élèves que si elle règle leur vie et imprime non dans leur mémoire mais dans leur intelligence et leur volonté ce souvenir dont l'ancienneté même accroît l'actualité et qu'on appelle l'habitude. C'est en formant leur activité quotidienne selon sa propre discipline intérieure, en leur faisant tourner en actes ses préceptes qu'un maître habile fait profiter ses élèves de lui-même en leur communiquant ainsi son attention, sa méthode, le meilleur de lui-même, tout ce qu'il est quand il se trouve devant ceux envers

qui il n'a que des devoirs. C'est en parlant peu, et en ne disant rien qui ne doive être fait qu'il crée à l'école une vie véritable, la vie propre à des enfants tenus quelques heures chaque jour sous une discipline conforme à leur esprit incertain.

Ne jamais enseigner les choses sans aller jusqu'à l'idée ou au sentiment, et ne pas endoctriner sans l'appui des choses, ne jamais parler que pour faire agir et ne se désintéresser de rien de ce qui touche la vie des enfants : avec ces fermes notions nous pouvons comprendre la force éducative et déterminer la manière nécessaire des petits faits de la vie scolaire. Petits faits et petites choses, il ne faut point s'en fatiguer ni les tenir à mépris ; le terre à terre bien compris c'est le plain-pied avec la vie ; aux petits les petits soins sont d'importance et, amplifiés par les habitudes qu'ils forment chez eux, ils peuvent produire en eux de grands effets.

*
* *

Propre et de bonne mise, ne tenant point l'école pour le prolongement de son logement ou de son jardin, l'instituteur peut de la plus sûre façon inciter ses enfants à des manières correctes. Dès qu'il ouvre, le matin, la porte de l'école, il s'y tient pour y recevoir ses habitués. En répondant au salut de chacun il trouve parfois l'occasion d'un bout d'entretien, non pas familier ni même amical, mais simple, confiant et dont le ton se continuera dans les propos de la classe ; il soumet chacun en ce premier abord à un examen rapide et aigu et sa bonhomie ou sa réserve sont déjà pour la nouvelle journée un crédit flatteur ou un avertissement. Sa présence seule sur ce seuil est une marque de son attention à tous. Un directeur, terré dans son cabinet ou son appartement, et n'en sortant qu'aux heures des cours, éloigne par cet absentéisme ; il s'intéresse peut-être aux choses, il s'intéresse peu aux gens.

Dès le cours commencé, le classement des élèves accuse plus nettement encore que le premier contact matinal le sens pratique du maître. On a cru pendant longtemps satisfaire, dans le classement par ordre de mérite, ce besoin d'émulation qui est, en effet, l'un des plus vifs dans une école bien conduite et bien vivante. Mais la nécessité qui s'impose à un bâton d'avoir deux bouts et à

un rang d'élèves d'offrir une première et une dernière place a de tout temps été trop évidente pour que la gloire d'ouvrir le dénombrement d'une classe et la honte de le clore n'en aient pas été atténuées chez les esprits peu chimériques. Les bons élèves au demeurant s'améliorent moins ensemble que les mauvais ne se gâtent; le silence d'un élève laborieux n'a pas d'influence positive, tandis que l'agitation d'un enfant rebelle est un danger offensif; le mieux est d'isoler le plus possible en un angle retiré ou à l'extrémité d'un rang le nerveux ou l'indiscipliné ou de le tenir près de l'œil du maître, et s'il persiste dans son désordre de le mettre officiellement en quarantaine en renonçant à le punir d'autre sorte que par cette mesure de préservation même, qui le rend impuissant au mal et le discrédite; il suffit dans ce cas pour le maître d'appesantir sa droite sur les voisins faciles à la tentation; bientôt l'amuseur glorieux n'est plus qu'un dangereux importun; faute de partenaires il deviendra inoffensif.

Le meilleur classement, certaines nécessités physiques d'abord satisfaites, les sourds et les myopes approchés du maître, consiste à disposer les enfants de façon à en retirer le maximum de travail. Un bon élève peut secouer l'inertie d'un médiocre : c'est une affaire de réaction personnelle; un placide peut calmer un agité. Il faut aussi prendre garde aux sympathies et aux antipathies; le seul voisinage peut être le début d'une amitié. Par un classement prémédité et remanié selon les réactions des caractères le maître dispose ses élèves à l'attention; s'il sait son métier il peut justifier la place de chacun dans sa classe.

L'attitude négligée des élèves tient fréquemment ou à un mobilier mal commode qui dispose à la fatigue, ou aux séances trop longues; néanmoins tout en tolérant l'attitude un peu libre dans le travail personnel il ne faut jamais permettre les abandons paresseux ou les tenues irrégulières, la main gauche pendante sous la table pendant l'écriture; nul papier ne doit être jeté à terre; chaque élève étant maintenu en principe à la même place est responsable de l'état de son pupitre. Le respect des choses se prend plus qu'il ne s'enseigne. Le même soin est exigé à l'endroit des objets personnels toujours gardés en ordre; des livres propres et un cahier bien disposé ne désignent pas toujours un bon élève, mais des objets négligés en dénoncent certainement un

mauvais. Avant de faire de l'ordre dans les esprits il est bon d'en mettre d'abord dans les choses dont l'impression répétée forme nos goûts. Il faut donner aux petites filles par la tenue de la classe le sentiment du ménage; les tableaux droits et sans poussière, tous les objets de travail en leur lieu et y retournant aussitôt après l'usage, le soin constant de ne pas salir pour diminuer celui du nettoyage, insinuent sans discours le meilleur de l'éducation ménagère.

Le bruit, qui vient du désordre, n'est pas propice au travail intellectuel; les déplacements individuels doivent être peu nombreux et discrets; c'est exercer la prudence et la patience que d'interdire les sorties particulières. Dans cette vie collective le souci qu'on inspire à chacun d'être propre et discret, de se gêner parfois, peut le rendre poli avec aisance, c'est-à-dire donner de la discipline et de l'attention à ses gestes et rendre son attitude et ses démarches sociables.

Le maître lui-même se contraint à un ton modéré; c'est par la tenue de son langage qu'il fixe le ton de la classe; s'il donne de la voix avec excès il élève jusqu'à ce niveau tous les bruits familiers, et comme le ton donne son sens à toute chanson, les éclats de sa parole prennent bientôt un tour impératif ou emphatique qui altère le caractère normal de l'enseignement.

Rien dans sa classe n'est étranger au bon maître; s'il ne relève point tous les manquements il les aperçoit tous; il veille sur les enfants et les entraîne par sa minutie bienveillante à l'hygiène et à la sociabilité. Il ferme la fenêtre près de laquelle un enfant échauffé par le jeu pourrait prendre mal, il fait quitter les foulards, réprime les toux brutales et malsaines. Il maintient ainsi dans les manières une discrétion de bonne compagnie et polit les façons par une vigilance sans éclats et sans fatigue. Il plie à vivre matériellement en société sans se choquer, en gardant la conduite requise qui est de ne se croire jamais seul au milieu des autres. Toutes ces attentions seraient fastidieuses chez un rustre qui devrait les appliquer d'abord à lui-même, mais elles ne sont chez l'homme de bon ton que le spontané besoin de créer autour de lui une société qui lui ressemble.

*
* *

La classe commencée, comment soutenir à travers la variété des exercices et sans en accroître le nombre le même dessein d'éducation positive et d'enseignement éducatif? Le point essentiel, qui pourrait être le seul, est de donner aux enfants l'habitude fondamentale d'une vie sérieuse, le soin à bien faire ce qu'on fait, avec goût et scrupule, sans quitter la tâche qu'elle ne soit parfaite. C'est là presque toute la formule de l'éducation diffuse.

Si l'on s'efforce d'obtenir en tout soin, rapidité et goût on entraînera implicitement à l'attention, à la sévérité envers soi-même, à la probité dans le travail et plus tard dans la profession, et l'on fera goûter de bonne heure le contentement plus profond que vif mais essentiel à une vie sereine que dispense l'activité utilement appliquée. De la sorte tout l'enseignement éducatif se réduit à provoquer l'attention, ressort central de la vie de l'esprit. Quant à la source première de l'attention qui est la vigueur physique, la vitalité nerveuse, le maître s'il n'en peut accroître le débit doit savoir le régler; s'il a reconnu que la fatigue physique dérobe sa base à l'attention, que la monotonie la rebute, il ne l'exigera ni après des jeux prolongés, ni longtemps sur le même objet et par les mêmes moyens. S'il a constaté au surplus que l'immobilité est aussi une fatigue et qu'un exercice court et violent en précipitant la circulation accroît l'énergie et éveille l'esprit, il évite à ses enfants la lassitude par excès d'agitation ou de repos et multiplie les rapides et vives récréations qui excitent normalement la force sans l'épuiser. Par cette sagace économie des forces physiques le maître maintient son auditoire en de bonnes conditions pour le travail de l'esprit; attentif aux signes de faiblesse ou de fatigue il sait que l'esprit s'il s'excite parfois en de certaines dépressions maladives n'y puise jamais l'attention volontaire et laborieuse : il n'exige donc jamais hors de propos un effort qui épuise d'autant plus et qui produit d'autant moins qu'il émane d'une excitation factice.

Un minimum de contrainte extérieure ne laisse pas néanmoins d'être nécessaire pour maintenir chez les enfants les conditions corporelles de l'attention, l'immobilité, le silence, les regards

fixés sur le maître, le livre ou le cahier. Des yeux qui errent, un papier qu'on gratte, une fantaisie indolemment dessinée sur un brouillon confus n'ont jamais inspiré la solution d'un problème ou la correction d'une erreur. Un maître qui sait lui-même ce qu'est l'effort réprime toutes ces distractions d'un esprit qui s'abandonne.

Les moyens de tendre dans un corps immobile l'attention intellectuelle sur tous les exercices scolaires sont très simples. La netteté dogmatique qui éclaire, la sobriété qui ne lasse pas, la fermeté et la vie dans la parole, voilà le secret des leçons bien écoutées. Quant aux exercices le maître les rend convenables aux enfants, sans les mettre au-dessus de leur habileté pour qu'ils en soient curieux, en y mêlant une pointe de nouveauté et de difficulté pour exciter et fortifier leur activité ; il en indique l'utilité et les obstacles propres ; il leur donne un tour pratique et vivant ; il laisse enfin à chacun s'il est possible une part d'initiative dans le thème ou dans la manière du travail. Enfin, ne croyant pas les enfants supérieurs aux hommes et n'exigeant pas d'eux un plus pur mérite, leur connaissant d'ailleurs peu d'étendue dans les calculs et dans la prévoyance, il leur parlera peu, pour stimuler leurs efforts actuels, de l'âge mûr indigent ou de la vieillesse calamiteuse, mais il appliquera à tout exercice un contrôle exact et une sanction prochaine, récompenses ou punitions, aux modes variés selon l'âge des élèves. C'est encore un très efficace procédé pour forcer et concentrer l'attention que de fixer la durée de chaque exercice et d'habituer par là au travail prompt et soutenu dans lequel l'intelligence s'excite par la chaleur d'une activité rapide ; mais pour que cette tension soit entière il faut qu'elle soit courte, de durée inverse à la difficulté de l'exercice.

Au surplus un bon maître ne provoque pas lui-même ses élèves à la distraction par une longanimité dont tous sont les victimes. S'il dicte, il ne se met pas à la merci des étourdis en leur répétant à satiété ce qu'ils n'auront pas pris garde d'entendre. Il use de l'interrogation comme d'un instrument de contrôle et d'excitation, mais il sait n'en pas émousser l'aiguillon ; après avoir adressé chaque question à la classe entière il interroge nominativement un élève en lui faisant toujours répéter la

question qu'on écoute ordinairement très peu ou dont on altère les termes et le sens ; il ne souffre pas qu'un camarade impatient prévienne la réponse et qu'ainsi les plus prompts empêchent les indolents de s'évertuer; il note plus sévèrement une réponse au petit bonheur, un à peu près, une pure invention, qu'une ignorance ou une erreur réfléchie; il plie ainsi à une discipline excellente et rare : à se taire d'abord ou à répondre précisément; à écouter la question et à n'en pas sortir. S'il y réussit il condense en quelques habitudes tout l'art si négligé et si important de la discussion.

Par l'effort de cette tension constante chacun des exercices scolaires prend toute sa vertu et les modes divers de culture que la pédagogie analytique réclame de nous sont assurés sans soin spécial.

Par le dessin individuellement corrigé et rectifié sur les indications du maître, par les croquis géographiques nets et rapides, par les leçons de choses où chacun énonce ce qu'il voit selon le plan fixé par le maître, par l'écriture, par le pliage, par la couture, il n'est pas d'heure où l'éducation de l'œil ne se poursuive, si l'enfant travaille vraiment sur un objet ou un modèle. La lecture bien articulée et nuancée par le maître et renouvelée par les enfants comme un thème musical, le chant, s'il n'est pas une clameur mais un bruit bien réglé et agréable ouvrent à l'oreille le monde des sons justes et délicats; la parole ferme, expressive se forme par la lecture, la récitation, si l'on exige que tous comprennent sans avoir à le deviner celui qui parle et que tout propos mal entendu soit répété. Une classe bien menée est encore une observation continue des formes et des sons dans l'orthographe, la lecture, le dessin, les leçons de choses, la géographie, la gymnastique.

L'éducation de la respiration, des mouvements, de la bonne tenue, de l'endurance, de la patience, de la hardiesse, reçoit une première forme par les exercices physiques, marche, sauts, mouvements rythmiques, gymnastique suédoise, course, s'ils ne sont pas estimés par un maître sans éducation physique et sans méthode d'hygiène personnelle comme un repos pour lui et une distraction indolente pour ses enfants.

L'arithmétique, la lecture expliquée, la rédaction forment le

sens de l'ordre et de la liaison logique, tandis que l'orthographe, la rédaction, l'arithmétique, les sciences, le chant, le dessin habituent à la précision. L'imagination n'est pas dépourvue de nourriture et d'excitations si les lectures sont conformes à l'esprit des enfants, dramatiques et pittoresques, si l'histoire est narrative et descriptive plus que sentencieuse et satirique, si le dessin offre des modèles variés, si le chant lui-même est propre aux enfants, c'est-à-dire vif et ingénu, si la géographie use des cartes postales et des récits de voyages, si l'histoire naturelle évoque avec précision des formes vivantes encore inaperçues. Les lectures, la morale, l'histoire peuvent éveiller et élargir les sentiments; le dessin, la poésie, les biographies peuvent hausser jusqu'à l'admiration. Enfin la vie scolaire dans son ensemble, l'activité enfantine toujours éveillée, contrôlée et guidée n'est-elle pas un entraînement au travail, à la méthode qui organise l'activité intellectuelle, à la discipline qui assure la vie sociale?

* * *

Mais on peut craindre, si l'éducation de l'esprit paraît à peu près garantie par une habile pratique des exercices scolaires, que l'éducation morale, la formation de l'idéal et des mœurs n'y trouve pas son compte, et c'est peut-être cette tâche qui va tout compliquer. Ce n'est pas le cas du premier soin de l'éducation morale qui est de laisser se choquer et se polir les caractères par les actions et les réactions naturelles de la vie, se former dans l'amertume de l'iniquité éprouvée le sentiment de la justice, l'égoïsme ingénu se refréner, la brutalité compter avec le courage et l'humeur difficile trouver sa peine dans l'isolement. Il n'est pas non plus malaisé de tenir toujours l'œil attaché et l'oreille ouverte aux gestes et aux propos des enfants pour tout savoir d'eux mais non pour tout relever afin que notre autorité ne s'épuise pas en menues mercuriales.

Pour l'éducation morale positive le maître use des cent incidents de la journée afin de dresser à la patience, à la franchise, à la modestie les caractères ignorants encore de la contrainte volontaire. Pour redresser à propos et avec mesure tout ce qui est choquant il met en œuvre simplement sa sagacité et une bien-

veillance sévère. Il lui suffit de suivre et de manifester, en les disciplinant selon l'usage qu'il a des enfants, ses propres réactions de conscience devant la vie qui s'offre à lui à l'école. Ce serait là un ministère supplémentaire et difficile à exercer sa concurrence avec celui de l'enseignement si l'instituteur était étranger lui-même à la délicatesse morale, s'il lui fallait éveiller volontairement en lui les sentiments qu'il doit former chez les enfants. Mais s'il a assez de santé morale et de vivacité de conscience pour se déplaire au mensonge, à la dissimulation, à la brutalité, l'éducation morale ne lui demande que de dire tout haut au milieu des enfants ce que la réserve sociale l'oblige de penser tout bas au milieu des hommes.

Ainsi il maintient la règle et l'idéal, il aiguillonne la conscience de chacun et parvient sans plus de politique à créer un véritable esprit public, si essentiel qu'il courbe souvent la conscience individuelle, un esprit public fraternel, ami du travail, juste. L'esprit de justice qui est le plus nécessaire est aussi le plus aigu, sinon le plus sage chez les enfants et celui auquel la vie scolaire offre le plus d'exercice. Le maître ne doit pas être seulement la justice vivante, familière, inflexible pourtant dans ses sentences, il lui faut exercer les enfants à se supporter mutuellement, à ne pas accabler les faibles, à ne pas s'irriter contre les meilleurs, à considérer les actions plus que les personnes; il ne permet pas les moqueries collectives contre le maladroit ou le ridicule; sans jamais les suggérer il ne les réprime point si elles harcèlent la suffisance. S'il est assez sûr de lui-même il est bon que parfois il invite les élèves à noter leurs camarades et eux-mêmes selon les principes de sa propre notation, afin de combattre en eux l'indulgence intéressée pour les paresseux et la sévérité maligne envers les bons, et afin de leur faire rendre à chacun son dû.

Le train ordinaire de la classe permet donc sans qu'on la cherche ni ne l'évite la leçon de morale vivante, parfois chaleureuse. Mais c'est peut-être dans la leçon de morale proprement dite qu'il faut être le plus calme, le plus simplement positif. La chaleur du langage si elle s'y manifestait exclusivement pourrait y paraître artificielle. L'enseignement moral gagne à être un exposé de préceptes que la raison seule peut soutenir; mais

l'émotion est naturelle et féconde dans les observations fortuites.

L'éducation qui émane de l'enseignement même serait une et harmonieuse si l'enseignement n'était pas morcelé et anarchique. Tel qu'il existe, réparti en facultés bien distinctes, il se ruine souvent lui-même lorsque à la nécessité d'être successif il ajoute la maladresse d'être temporaire. Enseigner tout à la fois serait confusion, mais détruire un enseignement par un autre c'est déraison. Le plus souvent l'enseignement est nécessairement localisé en un certain temps, et dans les écoles et les classes supérieures il l'est, si l'on peut dire, en un certain homme, de sorte qu'il devient une analyse permanente sans autre synthèse que le tassement au petit bonheur dans l'esprit surchargé de l'enfant de notions hétéroclites et parfois ennemies. L'enseignement ne peut être qu'analytique et successif, mais la pratique des notions acquises doit être permanente et par suite simultanée. Or, rien n'est plus rare. La constance dans la pratique des diverses disciplines, si nécessaire à leur commun succès n'existe presque jamais dans les classes à plusieurs maîtres. Le professeur d'histoire n'estime pas de son ressort de rectifier les incorrections de langue ou d'orthographe; celui de français oublie parfois les choses pour les mots et compromet les efforts de son collègue de sciences qui voudrait peut-être former les élèves à observer avant de parler. Ici on néglige le fond, là on ignore que la forme défectueuse gâte, après l'avoir trahie, la pensée. Ce qui est essentiel à huit heures ne l'est plus à neuf. L'élève entre successivement dans des chapelles dont les saints s'ignorent et où chaque officiant ne prie que le sien. C'est là une pratique funeste qui, en isolant des disciplines inséparables en fait, répand cette impression d'artifice que l'école produit si souvent. Or, des professeurs spéciaux qui ne s'aident pas volontairement se combattent en fait; ils se disputent le temps et l'intérêt des élèves et le ressort tendu par l'un se relâche aussitôt entre les mains de tous les autres. Cette succession incohérente de néligences et de rigueurs dans la direction est la négation même de l'éducation qui est persévérance chez le maître et habitude chez les enfants.

Mais un instituteur peut maintenir une discipline intellectuelle dans une classe où il pratique lui-même tous les enseignements.

Il lui suffit d'exiger un langage correct en dehors même des leçons de français, de la précision en histoire, une bonne écriture en tous les exercices, de l'ordre, de l'orthographe dans les brouillons mêmes, de sorte qu'il n'y ait pas d'heure ni de cours pour le désordre, le galimatias, l'imprécision. Il est loin de vouloir tirer tout de tout et susciter dans une étude spéciale les occasions de distraction, mais il ne repousse pas celles qui s'offrent de maintenir la règle énoncée par un autre enseignement. Le bon maître suit sans doute un emploi du temps précis mais en chaque section de son travail il laisse venir à lui la vie intellectuelle totale et il lui impose en tout la règle synthétique d'ordre et de méthode dont elle a besoin. Ainsi il touche toute la pensée à la fois au lieu de n'en atteindre volontairement que ce qui l'intéresse dans la demi-heure présente; ainsi des exercices différents lui servent à développer des habitudes identiques de méthode, de netteté, de clarté.

Mais l'obligation constante à l'attention, l'impossibilité de prendre par le laisser-aller incorrect dans la leçon d'histoire une sorte de revanche de la leçon de grammaire ne va-t-elle pas faire fléchir les enfants? Le contrepoids nécessaire à cette continuité de l'effort est dans la multiplication des repos et la diminution des heures de travail. Plus d'attention et par suite plus de résultats; plus de repos et par suite plus de force pour l'étude : voilà les deux pôles du système.

C'est une question que de savoir si les repos et les récréations relèvent encore de la direction du maître, si le plaisir supporte une éducation comme le travail, si, par exemple il faut obliger les enfants à jouer et à certains jeux. Il faudrait que le plaisir fût l'inertie absolue pour ne pas relever de l'éducation; mais il importe qu'aucune contrainte apparente ne détruise la joie qu'on voudrait susciter. Le propre du plaisir c'est d'être une libre activité; c'est le principal caractère qui le sépare du travail; ce n'est donc pas par une discipline particulière qu'on peut enseigner l'art si difficile d'ailleurs du plaisir, mais par une méthode générale imposée à toute activité.

Sans doute il faut que le maître enseigne les jeux et leurs règles, mais que les enfants jouent ou non c'est leur propre affaire; la récréation est la détente complète à la guise et selon le

tempérament de chacun. Elle n'est pourtant pas le repos complet du maître, mais son école; il y apprend ses enfants dans leur pleine nature. Les jeux montrent les caractères à nu; chacun s'y révèle au maître qui sait être présent par l'oreille, les yeux et l'esprit. C'est en classe qu'il forme, mais c'est ici qu'il étudie sa matière. Cependant il ne s'y condamne pas à l'abstention totale; en relevant les injustices particulières, en dénonçant les fraudes, il maintient cet esprit public de vérité et d'équité qui n'exige point de repos.

*
* *

Le laboureur qui mène sa charrue ne cherche pas la santé et la sérénité; mais elles sortent pour lui de la vapeur des sillons; ainsi les exercices d'une classe bien conduite deviennent des disciplines et inspirent du bon sens, de la méthode, de la vie intellectuelle. Or le propre de la vie c'est de ne pas être sériée, morcelée, analytique, mais une, toujours totale. Tous nos organes jouent dans tous nos actes; ce qui nous cache cette commune action c'est que la hiérarchie de nos activités se modifie selon chaque tâche et que la dominante nous dérobe les autres. L'attention intellectuelle tend dans l'immobilité contrainte l'énergie physique; le coureur sur la piste ajoute au déploiement de tous ses muscles la tension de son esprit vers le but. Ainsi le secret d'une éducation pénétrante et d'une instruction durable c'est de se confondre, à l'imitation de l'esprit et du corps qui jouent toujours de concert dans la vie active. Comprendre que la vie est une, que les mots d'instruction et d'éducation, de sciences et de lettres, de vrai et de bien, ne désignent que les éléments théoriques de la vie qui se conjuguent de mille manières mais qui ne peuvent jamais prétendre à une absolue autonomie, comprendre par suite l'unité nécessaire de son action c'est toute la maîtrise d'un bon politique qui n'isole pas la force matérielle de l'énergie morale et d'un bon instituteur, régent d'une petite cité, qui n'annihile pas en les séparant la pensée et les choses.

Cette unité de vie il faut que le maître la porte d'abord en soi; tout ce qui n'est pas entré dans le courant de son esprit, tout ce qui n'est pas devenu en lui sentiment et habitude est artificiel et

extérieur à son vrai moi. S'il lui faut songer à la nécessité de la précision lorsqu'il dirige une leçon de choses et à celle de la droiture lorsqu'il enseigne la morale, il n'est pas capable de les communiquer puisqu'elles ne sont pas en lui. S'il distingue le dire et le faire, il ne met ni force dans celui-ci, ni persuasion dans celui-là. L'éducation est la plus confuse des besognes pour un homme non formé lui-même ; elle devient claire et aisée si elle n'est que l'action et la réaction spontanées d'un esprit discipliné et d'un cœur honnête sur l'intelligence sans méthode et les instincts sans choix des enfants. Car l'éducation, l'enseignement même n'est que l'impression d'un esprit adulte sur des intelligences en croissance. Il n'est si positive notion qui ne reçoive du professeur qui la démontre une couleur, un ton particuliers, un esprit de vie ou une inerte pesanteur. Comme le peintre ne peut nous montrer les teintes du ciel qu'à travers la force ou l'atonie de son regard, le maître ne peut pas exposer la science sans s'y mêler par le fait qu'il la dit avec ses mots, ses raisonnements, avec un ordre et un accent qui sont de lui. Quoi qu'il explique, c'est lui-même que le maître enseigne. C'est pourquoi c'est moins ses procédés que lui-même qu'il doit achever sans cesse pour se maintenir en savoir, en fermeté d'esprit, en jeunesse de cœur.

SCHEID.

Le Collège d'Issoire d'après Voltaire et d'après les faits[1].

Le 27 fructidor an X fut à Issoire une journée de grande liesse.

En l'absence du maire, le premier adjoint, M. Reymond, publia, au milieu d'un grand concours de citoyens, le Sénatus consulte qui proclamait à vie le premier consul Bonaparte. Cette cérémonie se fit à Issoire, comme d'ailleurs dans toutes les villes de France, au milieu d'un grand enthousiasme. Par une légère entorse à la véritable chronologie, on prétendit fêter en même temps la naissance du jeune héros qui était né cependant le 15 août, comme chacun sait, et non le 13 septembre.

Le cortège se réunit à la maison commune. Un citoyen, dont le nom n'est pas mentionné, s'écria : « Ce grand jour doit être marqué par un bienfait. Comme je ne connais rien au monde de plus utile à l'humanité que l'instruction, je demande qu'il soit ouvert à l'instant même une souscription pour l'établissement d'un collège. » Cette proposition fut acclamée. On nomma sur-le-champ six commissaires « pour faire part de cette idée aux autres habitants de la commune » et bientôt après les commissaires apportèrent « une abondante récolte de souscriptions ». Un citoyen, le même sans doute qui avait proposé la souscription, fit remarquer que probablement la somme recueillie, si importante qu'elle fût pour les souscripteurs, ne suffirait pas à l'établissement qu'on voulait fonder. « N'importe, ajouta-t-il, organisons toujours notre école secondaire ; plaçons-la sous la protection du premier Consul qui l'a, pour ainsi dire, fait éclore : elle prospérera. Je

1. La ville d'Issoire, en Auvergne, fameuse dans tout l'univers par son collège et par ses chaudrons. (VOLTAIRE, *Colin et Jeannot.*)

demande que sur la principale porte du collège, il soit gravé ces mots :

Celebrato Napoleonis ortu,
Hic ortae sunt litterae[1]. »

Cette proposition fut adoptée avec le même enthousiasme et la même unanimité. Et sur l'invitation de l'assemblée, le premier adjoint dressa incontinent le procès-verbal « de cette journée mémorable » et l'adressa au gouvernement.

Il n'y a pas lieu évidemment de s'étonner outre mesure de la grandiloquence de ces déclarations. On sait qu'elle était alors fort à la mode. Il est certain cependant que le pathétique a ici quelque chose d'artificiel et de préparé. Malgré la reconnaissance que nous devons à l'orateur anonyme dont la pompeuse improvisation aurait subitement déterminé tous ses concitoyens à fonder notre collège, nous sommes obligés de constater qu'il n'y avait rien de spontané dans sa proposition.

Six semaines auparavant, le Conseil municipal d'Issoire s'était en effet réuni sous la présidence du maire, le citoyen Brunel aîné. Sur la proposition de celui-ci, le Conseil avait décidé : 1° de demander l'autorisation de fonder une école secondaire à Issoire; 2° de nommer une commission chargée de recueillir parmi les habitants des souscriptions volontaires; 3° d'aviser aux moyens d'ouvrir l'école le plus tôt possible; 4° de faire exécuter les réparations nécessaires à la maison des Bénédictins où l'école devait être installée.

D'autre part un citoyen de Billom, nommé Roux, avait sollicité le 25 nivôse an IX une des chaires de l'école secondaire qui allait s'ouvrir à Issoire[2].

1. La célébration de la naissance de Napoléon a fait naître ici les Lettres.

2. La demande du citoyen Roux n'est pas banale. Après avoir énuméré les raisons pour lesquelles il croit mériter quelque bienveillance (perte de sa fortune, condamnation à treize mois de prison), il dresse la liste des sciences qu'il se propose d'enseigner à la jeunesse d'Issoire. Elles sont au nombre de vingt; on y trouve pêle-mêle la grammaire, l'art de penser, l'art de plaire dans la conversation, le calcul logarithmique, la philosophie, la physique, « qui a pour objet le vaste espace de l'univers », la mécanique « avec laquelle l'homme tient la nature en bride », « les vents deviennent ses serviteurs et il jette sur le Rhône un pont que la postérité surprise attribue à une inspiration de l'Esprit-Saint ». Le citoyen Roux enseignera aussi la médecine, l'architecture, l'art de construire à peu de frais des

Il y avait donc longtemps que cette ouverture était décidée et même annoncée quand eut lieu la cérémonie du 27 fructidor an X.

Pourquoi alors la mise en scène de cette cérémonie? Pourquoi ce souci de donner au projet de création d'un collège à Issoire une sorte de spontanéité truquée? Pourquoi vouloir que l'idée de ce projet, mûri depuis longtemps déjà, fut née seulement de la célébration de la naissance du premier Consul et de l'enthousiasme provoqué par sa proclamation à vie? Espérait-on que le premier Consul témoignerait sa reconnaissance de tant de dévouement à sa personne en octroyant à la ville quelqu'une de ces subventions d'État qu'aujourd'hui encore les municipalités n'ont pas l'habitude de dédaigner? Voulait-on d'une manière générale s'attirer les bonnes grâces du régime nouveau?

Quoi qu'il en soit le gouvernement se montra très touché des sentiments que lui manifestaient les citoyens d'Issoire et par un arrêté daté du 15 pluviôse an XI, signé Bonaparte, il donna à la ville l'autorisation demandée, mais il ne donna rien de plus.

Il fallait cependant de l'argent. On avait bien « l'abondante récolte de souscriptions volontaires » recueillies le 27 fructidor « dans la fièvre de l'enthousiasme »; mais cette récolte abondante n'abondait pas encore assez. On décida d'établir un droit de place sur les bestiaux, dont le produit serait spécialement affecté au budget du collège. Les tarifs étaient fixés de la façon suivante :

Pour un bœuf	50 cent.	—	10 sols.
Pour une vache	25 »	—	5 »
Pour un cochon engraissé de gland	10 »	—	2 »
Pour un cochon gras du païs	25 »	—	5 »
Pour un cochon petit suivant sa mère.	2 cent. 1/2	—	2 liards.
Pour un mouton, brebis ou chèvre	5 cent.	—	1 sol.
Pour un cheval ou mulet	50 »	—	10 »
Pour un âne ou ânesse	25 »	—	5 »

L'ânon au téton était déclaré exempt de taxe.

Ces ressources, déterminées avec une précision qui nous paraît aujourd'hui assez amusante, permirent d'aménager les locaux et

---

fontaines jaillissantes et une foule d'autres sciences dont « la nomenclature serait, dit-il, effrayante, si elle ne tendait à prouver la variété de mes con naissances ». Il terminait modestement en promettant de former « de grands magistrats et des hommes de génie ».

de choisir le personnel. On proposa ensuite au gouvernement, qui les agréa, les nominations de MM. Bedel, comme principal, Gayte et Joanny, comme professeurs. A ces trois noms, on ajouta bientôt celui de M. Tabardin, « ex-curé », s'il faut en croire sa signature.

Le choix du principal semble avoir été particulièrement heureux. M. Bedel était professeur à Strasbourg. Il venait à Issoire parce qu'il désirait faire sa carrière dans l'administration. Les diverses lettres qu'il a écrites à la municipalité sont d'un esprit avisé; il y expose ses vues avec un réel bonheur d'expression. Les règlements qu'il a élaborés révèlent un administrateur à la fois paternel et ferme et qui sait tout prévoir. Il resta peu de temps à Issoire, mais il est probable qu'il y avait laissé d'excellents souvenirs et des regrets, car la municipalité lui écrivit peu de temps après son départ pour lui faire les offres les plus tentantes et le déterminer à revenir. Ces négociations n'aboutirent pas et ce fut dommage pour le collège qui perdit beaucoup de sa prospérité initiale sous les successeurs immédiats de M. Bedel.

La cérémonie d'inauguration eut lieu le 10 frimaire an XI. Venant de Strasbourg avec une nombreuse famille, le principal n'avait pu arriver à temps et on ne l'avait pas attendu. Le premier adjoint, qui en l'absence du citoyen Brunel aîné, remplissait encore une fois les fonctions de maire, fit annoncer au bruit des tambours que ce jour était consacré à l'ouverture du collège et à l'installation des professeurs. Il semble bien que cette cérémonie ait été assez froide, quoique le procès-verbal qui en a été fait affirme que la joie « était peinte sur tous les visages ». Le premier adjoint inaugura la série des discours par une allocution d'une bonhomie souriante et fine. Le professeur d'humanités, M. Gayte, qui avait pris la parole en l'absence du principal, prononça un discours interminable. Il jugea à propos de profiter de cette journée qui devait être tout entière à l'espoir et à la joie, pour infliger aux familles quelques leçons d'une sévérité déclamatoire et assez hargneuse. Le Sous-Préfet clôtura la cérémonie par des encouragements dont l'expression était sans éclat, mais sa harangue fut brève.

C'est ainsi que fut créé le collège d'Issoire. Il est vrai que

Voltaire parle de la « célébrité universelle » que la ville d'Issoire doit « à son collège et à ses chaudrons ». Maîtres et élèves, anciens et nouveaux, nous ne demanderions pas mieux que de croire à cette célébrité, mais l'illusion semble difficile et il faut en prendre son parti : il n'y avait à Issoire, du temps de Voltaire, rien qui pût ressembler à un collège.

Le seul texte qui, à notre connaissance, parle d'un collège antérieur à celui de l'an XI, c'est le beau manuscrit qu'on trouve aux archives de la ville et qui est connu ici sous le nom de manuscrit d'Issoire. A la page 41, après avoir parlé des premiers succès de la prédication de la Réforme à Issoire, l'auteur du manuscrit ajoute : « Tous les écoliers qui étudiaient au collège et université de la ville, se retirèrent, craignant de tomber en l'hérésie de Luther. Ce qui confirma fort les consuls en cette opinion luthérienne, fut la venue d'un régent de la grande école, nommé Bucanay, qui gâta le collège et fit retirer la plupart des écoliers, qui fut grand dommage pour la ville. Aussi fut-il chassé par les consuls de son temps qui étaient catholiques, lesquels y en mirent un autre à sa place nommé de Véza, pire que le premier, qui ruina du tout le collège, joint la venue des Jésuites à Billom; et depuis, l'exercice des bonnes lettres n'a rien valu à Issoire. »

Ceci se passait en 1547. Est-ce de ce collège, dont il n'est fait mention nulle part ailleurs, que veut parler Voltaire? La chose paraît peu vraisemblable, puisque le collège aurait eu, s'il fallait en croire l'illustre et capricieux conteur, une célébrité « universelle ».

N'oublions pas non plus que, d'après le même Voltaire, le collège aurait partagé sa célébrité avec les chaudrons de la même ville. Or la fabrication des chaudrons n'a jamais été la spécialité d'Issoire; ce fut celle du Cantal qui est dans le voisinage d'Issoire. A Billom et à Mauriac, les Jésuites avaient créé dès le XVIe siècle des collèges qui obtinrent rapidement, comme tous les collèges de la même congrégation, une grande célébrité. Voltaire, qui, au collège de Clermont[1], avait été pendant sept ans l'élève des Jésuites, a pu entendre parler de ces collèges que ses

1. Aujourd'hui le lycée Louis-le-Grand.

maîtres avaient fondés en Auvergne avec tant de succès. Sans doute ces collèges n'étaient pas à Issoire, mais ils étaient, comme les chaudrons, dans le voisinage d'Issoire. En attribuant spécialement à Issoire ces particularités de la région, Voltaire commettait évidemment une erreur, mais il a pu croire qu'il disait une vérité suffisante pour un récit imaginé et pour un temps qui en matière de géographie se contentait volontiers des plus vagues imprécisions.

Ce qui est certain en tout cas, c'est que de 1547 à 1802 il n'y a pas trace de collège à Issoire. Les Bénédictins n'ont abandonné leur couvent qu'en 1791. Les archives de la ville remontent beaucoup plus loin. Dans aucun texte et particulièrement dans aucun de ceux qui sont relatifs aux Bénédictins, il n'est question d'un collège. Est-il vraisemblable d'ailleurs que les nombreux documents relatifs à la création du collège laïque de l'an XI dans les bâtiments mêmes des religieux, n'eussent fait aucune mention de leur enseignement, s'ils en avaient donné un? que nulle part il ne soit accordé un souvenir quelconque à ce collège religieux d'autrefois dont la ville aurait eu à s'enorgueillir? M. Albert Longy, qui a écrit une histoire très documentée de la ville d'Issoire, confesse qu'il n'a rien trouvé dans les nombreux manuscrits qu'il a consultés qui puisse justifier le mot si fréquemment cité de Voltaire.

Ce que l'on fêtait à Issoire le 10 frimaire de l'an XI, ce n'était donc pas, comme on l'a cru de nos jours, une transformation, une laïcisation du collège, c'était sa fondation. On n'adaptait pas un collège ancien à un siècle nouveau, on le créait de toutes pièces.

En style grégorien, le 10 frimaire de l'an XI, c'était le 30 novembre 1802.

Ce siècle avait deux ans...

S'il en avait eu une dizaine de plus, nous aurions encore le temps de faire au centenaire de la fondation du collège la commémoration qui lui était bien due.

L. Caste,
Principal du collège d'Issoire.

Les Écoles en plein air de Londres.

On a souvent dit, et non sans raison, que la misère à Londres avait quelque chose de plus affreux que partout ailleurs. Aujourd'hui encore, malgré de nombreux efforts tentés et des résultats appréciables, il suffit d'une promenade dans les quartiers surpeuplés de l'East-End pour comprendre jusqu'où peut aller la déchéance humaine. Depuis longtemps on s'est efforcé de lutter contre cette misère, d'enrayer cet abâtardissement de toute une population, de sauver, sinon les hommes, car il semble bien que le mal soit pour eux sans remède et que le relèvement social ne puisse s'opérer en une seule génération, du moins les enfants sur lesquels pèse lourdement une effroyable hérédité d'alcoolisme et de dégénérescence. Nous laisserons de côté toutes les œuvres de charité privée, quelque intéressantes qu'elles soient, pour ne nous occuper ici que d'une tentative plus importante et plus féconde parce que plus méthodique, et qui pourra peut-être se généraliser : les *Écoles en plein air.*

*
* *

Leur but. — La première tentative remonte à 1907, quand une école en plein air fut établie durant les mois d'été à Bostwall Woods (près de Woolwich). Tous ceux qui ont pu voir de près des écoles de grandes villes ou de centres industriels, ont été frappés de la quantité considérable de « déchets » qu'on rencontre fréquemment dans les classes. Indépendamment des anormaux, qui sont de véritables malades relevant plus des médecins que des pédagogues, on y rencontre un assez grand nombre d'enfants insuffisamment développés, chétifs de corps et pauvres d'esprit, de santé médiocre et de ressources intellectuelles

faibles. Ils sont une gêne dans la classe où ils se trouvent, comprennent difficilement, font perdre aux autres un temps précieux et malgré tout ne peuvent suivre, ce qui s'explique d'autant mieux que leur présence à l'école n'est pas toujours très régulière. Y a-t-il lieu de les considérer comme des anormaux? Évidemment non, ce sont seulement des intelligences mal éveillées. Est-il possible et souhaitable de les bannir des classes? Outre que des raisons d'ordre pratique s'y opposent, ce serait fortifier en eux ce sentiment de déchéance, d'incapacité qu'ils n'ont déjà que trop, et condamner d'avance à l'impuissance toute tentative de relèvement. On a donc songé à des écoles spéciales où ces enfants recevraient un traitement spécial, où l'on s'efforcerait d'améliorer chez eux autant le corps que l'intelligence, ce que l'école ordinaire ne peut pas faire, où l'on essayerait surtout de leur ôter de l'esprit cette idée qu'ils sont irrémédiablement déchus et impropres à quoi que ce soit, — les railleries de leurs camarades mieux doués ou plus forts, et parfois aussi une parole impatiente du maître le leur ont laissé entendre.

C'est donc une véritable cure que les écoles en plein air doivent entreprendre.

*
* *

Leur organisation. — De 1908 à 1910, trois écoles en plein air fonctionnèrent pour Londres.

Birley House, London Road, Forest Hill;

Montpelier House, Brecknock Road, Upper Holloway;

Shrewsbury House, Shooter's Hill, Woolwich.

Celle de Montpelier House fut fermée à la fin de 1910, par raisons d'économie, de sorte que deux écoles seulement furent ouvertes pour l'année scolaire 1910-1911.

L'organisation matérielle en était à peu près semblable. Essentiellement les trois écoles se composaient de terrains (jardins, parcs ou forêt) assez vastes pour que quatre ou cinq classes pussent être installées en plein air et qu'il y eût en outre un espace suffisant pour le jardinage et les jeux, et d'un abri-hangar pouvant abriter tous les élèves en cas de pluie.

Birley House et Montpelier House comprenaient en outre un corps de bâtiment dans lequel se trouvaient les cuisines, l'infirmerie, le réfectoire, etc... Shrewsbury House, qui se trouve en pleine forêt, n'avait que des baraquements, de sorte que les cuisines avaient dû être établies dans les bâtiments de l'école de Plum lane, distante de quelque cent mètres. C'est là que les enfants allaient prendre leurs repas. Le mobilier scolaire, très simple, comprenait des tables et bancs, augmentés de ces chaises de pont dites transatlantiques.

Le régime était une sorte de demi-pension : les enfants prenaient à l'école le repas du matin, celui d'une heure et le goûter à cinq heures. Ils retournaient chaque soir chez eux. La dépense occasionnée par ces repas[1] était couverte par les versements des parents (environ le tiers du prix de revient), une subvention du conseil municipal[2] et des contributions volontaires, d'ailleurs peu importantes.

Le samedi, les classes vaquaient l'après-midi, mais les enfants qui le désiraient pouvaient rester pour jouer.

Les élèves avaient été choisis par des médecins sur les propositions des instituteurs et institutrices, non pas parmi les cas les plus désespérés, mais parmi ceux qui, quoique très arriérés ou très chétifs, étaient cependant jugés susceptibles de quelque amélioration. Ils venaient d'un peu partout et étaient transportés gratuitement sur les tramways du conseil municipal.

La première année, les écoles avaient été ouvertes seulement du 10 juin au 30 octobre, mais on s'efforça les années suivantes de les maintenir ouvertes plus longtemps. En 1911, on projetait de les maintenir jusqu'à la Noël, toujours avec des classes en plein air.

Le chiffre d'élèves inscrits avait été, la première année, de 80 à 90 par école : il était resté sensiblement le même. En 1911, chacune des deux écoles avait environ 120 élèves. La fréquentation n'était pas mauvaise, et pouvait même être considérée

1. Les menus comprenaient :

Petit déjeuner : bouillie d'avoine (porridge) au lait et sucre.

Lunch (à 1 heure) : viande quatre fois par semaine ; poisson une fois par semaine.

Goûter : alternativement, lait, thé faible, chocolat et pain, beurre, confitures.

2. London County Council (L. C. C.).

comme plutôt bonne, étant donnés l'éloignement et la santé souvent mauvaise des élèves. La moyenne des présences oscillait partout entre 66 p. 100 et 80 p. 100 de l'effectif total.

Malheureusement, et c'est le gros argument sur lequel s'appuient leurs adversaires, ces écoles coûtent cher, la dépense totale pour les trois écoles s'élevait en 1908 à près de 2 200 livres [1] (55 000 fr.), nécessitées par les fournitures de livres, cahiers, matières premières pour le travail manuel (bois, argile), outils, les traitements des maîtres, les dépenses d'entretien, de nettoyage, de voyage pour les enfants et les maîtres. Bien que les écoles soient maintenant réduites à deux, les dépenses n'ont guère diminué, puisque le nombre des élèves est resté sensiblement le même.

En somme, d'après les chiffres publiés dans le rapport de 1908 [2], la dispense moyenne est d'environ 24 livres (600 francs) par tête d'élève et pour quelques mois seulement de fréquentation alors que, dans une école ordinaire, elle est seulement de 12 livres (300 francs) pour un laps de temps beaucoup plus long.

Malgré cela, les écoles en plein air ont d'ardents partisans, qui mettent en avant les services considérables qu'elles rendent. Voyons un peu quels sont ces services.

*
* *

Éducation physique. — L'école en plein air doit être considérée comme un véritable sanatorium, puisque sa population se compose essentiellement d'enfants qui, à cause de leur pauvreté, de la négligence des parents ou de l'hérédité, sont incapables de supporter l'habituelle fatigue d'une vie d'école ordinaire. Mais on les traite comme des convalescents plutôt que comme des malades.

On essaye tout d'abord d'améliorer leur état physique général par une alimentation abondante, saine, régulière, un somme quotidien et surtout une vie constante en plein air.

---

1. Se décomposant comme suit :

Birley House	: £ 706 environ...........	17 650 fr.
Montpelier House	: £ 739 environ...........	18 475 fr.
Shrewsbury House	: £ 742 environ...........	18 550 fr.

2. *Report on the open air schools*, publié par le Board of Education.

Peu de sports tels qu'ils sont habituellement pratiqués dans les écoles anglaises, c'est-à-dire beaucoup de surexcitations et pas mal de cabotinage, mais beaucoup de jeux en plein air et de jardinage.

Ce qui est peut-être le trait le plus original de l'organisation des écoles en plein air, c'est le sommeil réglementaire de l'après-midi. De une heure et demie à trois heures et demie tous les exercices scolaires sont suspendus et les enfants dorment en plein air, allongés sur l'herbe quand le temps le permet ou étendus dans des transatlantiques; si l'air est un peu vif ils s'enveloppent dans des couvertures et c'est seulement quand il pleut que la sieste a lieu sous un abri.

L'enquête a prouvé que, contrairement à de pessimistes prévisions, ce sommeil de l'après-midi n'était nullement défavorable au sommeil de la nuit, et qu'il avait le plus heureux effet sur des enfants dont le système nerveux était débilité par une vie trépidante et agitée dans une grande ville et par des conditions d'existence peu favorables chez leurs parents. Il est certain qu'après plusieurs mois de ce régime les enfants se montrent plus calmes, moins sujets à des accès d'emportement ou de désespoir; la nervosité exeessive que l'on remarque à l'origine, surtout chez les petites filles, s'atténue. Le rapport publié par le ministère de l'Instruction publique en 1909 contient quelques photographies qui sont pour le lecteur un merveilleux enseignement. Les enfants ont été photographiés à leur arrivée à l'école et après un séjour de quatre mois; le changement est saisissant dans les physionomies qui apparaissent plus reposées, moins craintives, plus ouvertes même.

Les rapports médicaux sont unanimes à constater les effets bienfaisants de cette cure d'air, ce repos régulier, cette alimentation abondante et saine. Tous les enfants augmentent de poids durant leur séjour à l'école de plein air et le nombre de leurs globules rouges s'accroît considérablement.

*
* *

Éducation intellectuelle et morale. — Pour n'être pas aussi éclatants à première vue, les résultats obtenus n'en sont pas moins

satisfaisants et dignes d'intérêt. Les organisateurs et les maîtres ont eu grand soin d'éviter que leur école en plein air ressemblât absolument aux autres écoles, à cette différence près que les leçons auraient lieu dans un bois ou un jardin au lieu d'avoir lieu dans une salle. Ils se sont souvenus qu'avec des enfants de santé délicate et d'intelligence peu développée il convenait d'employer des méthodes spéciales, de redoubler de patience et surtout de ne pas craindre de perdre son temps. Le but essentiel à atteindre étant de donner aux enfants quelque confiance en eux-mêmes, de réveiller en eux le désir d'agir, il fallait que les exercices proposés fussent particulièrement faciles pour ne décourager personne, que l'on avançât avec la plus grande lenteur pour permettre à tous de suivre.

Il fallait pour cela recourir aux méthodes actives où les sens jouent un très grand rôle, ne pas faire trop souvent appel au raisonnement, et se borner à quelques connaissances très élémentaires mais pratiques pour que les enfants comprissent bien qu'ils ne travaillaient pas en vain.

C'est ce que l'on a essayé de faire.

Nous donnons ci-contre l'emploi du temps de l'une des écoles; il est d'ailleurs sensiblement le même pour l'autre.

Chaque directeur conserve la plus grande liberté d'interprétation et peut, sous sa responsabilité, orienter l'enseignement vers ce qui lui semble le plus utile, ou l'adapter plus spécialement aux nécessités économiques d'une région.

Par exemple le Directeur de Birley House pense, non sans quelque apparence de raison, que les enfants qui lui sont confiés auront beaucoup de mal à rester honnêtes, à devenir vraiment des hommes, s'ils continuent à vivre à Londres. Malgré l'enseignement reçu à l'école de plein air, les tentations sont trop fortes et les volontés trop chancelantes, des habitudes contractées dès l'enfance, une hérédité funeste, l'influence du milieu dans lequel ils vivent auront vite fait de les rejeter vers l'alcool et les pires déchéances. Mais il pense que ces mêmes enfants, transplantés dans un pays neuf, vivant d'une vie nouvelle à la campagne, loin de l'attirance des cabarets, ont quelque chance de ne pas sombrer; aussi s'efforce-t-il de faire d'eux des colons, non pas de pauvres diables d'émigrants qui s'en vont au delà des mers sans savoir au

EMPLOI DU TEMPS

Jours.	9 h. à 9 h. 1/2.	9 h. 1/2 à 10 h.	10 heures à 10 h. 45.	10 h. 45 à 11 h.	11 heures à 11 h. 40.	11 h. 40 à 12 h. 20.	12 h. 20 à 12 h. 45.	12 h. 45 à 1 h. 30.	1 h. 30 à 3 h. 30.	3 h. 30 à 3 h. 45.	3 h. 45 à 4 h. 30	4 h. 30 à 5 heures.	5 h. à 5 h. 15.	5 h. 15 à 5 h. 45.	5 h. 45 à 6 h.
Lundi.	Petit déjeuner.	Écriture sainte ou Hymnes.	Arithmétique pratique.	Récréation.	Leçon de choses.	Dessin.	Préparatifs pour le repas. — Soins de propreté.	Déjeuner.	Sieste.	Exercices physiques.	Travaux d'aiguille. Jardinage.	Lecture ou récitation.	Rangement des chaises.	Goûter.	Prières et départ.
Mardi.			Arithmétique.		Histoire.	Chant.					1. Jardinage (classe 1). 2. Vannerie (classes 2 et 3).				
Mercredi.			Arithmétique pratique.		Géographie.	Composition (écrite).					Jeux organisés. Vieilles chansons anglaises.				
Jeudi.			Arithmétique.		Leçon de choses.	Dessin.					1. Travaux d'aiguille. 2. Modelage.	Lecture ou récitation.			
Vendredi.			Arithmétique pratique.		Histoire.	Chant.					1. Vannerie (classe 1). 2. Jardinage (classe 2). 3. Modelage (classe 3).				
Samedi.			Récitation.		Géographie.	Composition (orale).					Jeux.				

juste pourquoi, et qui meurent bientôt de misère, mais de véritables colons, choisissant en connaissance de cause la vie rude mais saine des pays neufs. Tout dans l'enseignement de l'école est orienté dans ce sens.

S'agit-il de géographie ou d'histoire? On donnera surtout aux enfants des notions d'histoire et de géographie coloniales, on leur apprendra à connaître et à aimer tous les pays de l'empire britannique, ceux surtout où les émigrants anglais peuvent aller s'établir : l'Australie, le Canada, la Nouvelle-Zélande.

Les notions pratiques de jardinage et les travaux manuels tendent au même but plus ou moins directement. On apprend à une classe à construire une hutte de squatter en miniature, à la meubler. En lui faisant cultiver un coin du jardin, on parle des méthodes de culture et des récoltes dans les colonies.

L'école de Shrewsbury House se trouve sur une colline qui domine la Tamise. Les élèves viennent pour la plupart des populeux districts de Woolwich, Greenwich et East-London. Un grand nombre d'entre eux gagneront plus tard leur vie en travaillant sur la rivière comme marins arrimeurs, dockers, etc... On leur apprend donc sur les objets eux-mêmes une foule de choses dont ils auront besoin : les différentes parties d'un navire, les pavillons des compagnies, les signaux, etc... Chaque navire qui remonte ou descend la Tamise peut en outre fournir matière à une intéressante leçon de géographie économique.

Mais nulle part on n'espère donner aux enfants un enseignement très complet, ils ne pourraient l'assimiler et d'ailleurs ils séjournent trop peu de temps à l'école de plein air. On s'efforce surtout de développer leur habileté manuelle et leur esprit d'observation par de nombreux exercices de travaux manuels (travail du bois, vannerie, cartonnage, cuivre repoussé, travail de la tôle et du fil de fer), de jardinage, et surtout par une observation méthodique de la nature, des arbres au milieu desquels ils vivent, de l'atmosphère, des animaux. Chaque école a sa petite ménagerie d'insectes que l'on renouvelle suivant la saison.

Tous les exercices sont concrétisés. Par exemple, en arithmétique, on ne fait pas de problèmes compliqués, mais des exercices pratiques et concrets sur les surfaces, les volumes, les monnaies. En géographie, on fait littéralement « construire » aux élèves le

pays qu'ils étudient ; j'ai pu voir toute une classe édifiant ainsi une carte du comté de Kent ; les rivières étaient en creux, les collines en relief, des cailloux ou de petites maisons figuraient les villes et les bourgs ; on construisait même un chemin de fer.

S'agit-il d'histoire ? On essaye de fixer en leur esprit quelques notions élémentaires d'histoire de la civilisation en leur faisant édifier, sous la direction du maître, la hutte des anciens Bretons, un camp romain, etc...

S'agit-il de leçons de choses ? On leur met à tous, en mains, l'objet à étudier : plante, coquille, minéral.

La concrétisation est peut-être même poussée à l'excès et atteint parfois la puérilité ; certaines mises en scène rappellent les artifices dont Jean-Jacques Rousseau, de complicité avec le jardinier Robert, se servait pour instruire Émile. Par exemple, pour faire comprendre la mine aux enfants, on a enfoui dans le sol certains minerais qu'ils auront à extraire, et qu'un train minuscule établi par eux transportera à une usine qu'ils auront construite.

De l'aveu même des organisateurs et des maîtres, cette concrétisation nécessite un temps considérable et n'est possible qu'avec des élèves dégagés de toute préoccupation d'examen, n'ayant pas à absorber un programme déterminé en un temps donné. Elle présenterait même quelques inconvénients avec des élèves d'intelligence moyenne, qui s'irriteraient de cette lenteur, de ce piétinement, et demanderaient à apprendre quelque chose de nouveau. Mais *la méthode* est excellente avec des arriérés ; ils ne savent rien et comprennent peu de chose, il faut donc renoncer à l'espoir de leur donner une éducation complète, même élémentaire, et se borner à leur inculquer quelques notions très simples pour ne pas les lancer complètement désarmés dans la vie.

*
* *

Les résultats. — Ils sont assez satisfaisants pour que les maîtres qui ont assumé la tâche délicate et pénible d'instruire un peu ces arriérés, soient unanimes à demander l'ouverture de nouvelles écoles.

Au bout de quelques semaines de séjour, les enfants déploient

une activité physique et même une activité intellectuelle qu'on ne leur connaissait guère, ils jouent et ils travaillent de meilleur cœur. Les vêtements demeurent misérables, mais les visages paraissent plus sains, les regards plus francs. Un séjour de quelques mois amène non seulement une amélioration physique, mais aussi une amélioration morale de l'enfant puisqu'il lui rend quelque dignité.

Mais ces résultats durent-ils? Il ne faut pas oublier qu'après une saison les enfants retournent aux écoles qu'ils fréquentaient précédemment, qu'ils se retrouvent au milieu de camarades plus vigoureux et mieux doués et que recommence souvent pour eux une existence de privations. Toute amélioration disparaît-elle cependant? Pour le savoir les organisateurs ont adressé, plusieurs mois après que les enfants avaient quitté l'école de plein air, un questionnaire aux parents et aux maîtres des écoles ordinaires. Nous ne saurions mieux faire que reproduire ici ces questionnaires et les réponses qui furent faites en 1909.

A. — Questionnaire adressé aux maîtres.

	Réponses.
1. La santé de l'enfant a-t-elle été améliorée par la fréquentation de l'école en plein air?............	197 oui 17 non
2. Si oui, cette amélioration a-t-elle persisté?.......	125 — 63 —
3. L'enfant montre-t-il plus d'activité intellectuelle?	114 — 92 —
4. Quand l'enfant est revenu dans votre école, son niveau intellectuel était-il plus bas qu'il ne l'aurait été si la fréquentation avait été ininterrompue?	138 — 75 —
5. Si oui, a-t-il regagné le terrain perdu?...........	77 — 55 —

B. — Questionnaire adressé aux parents.

1. Pensez-vous que la santé générale de votre enfant est améliorée?
Oui, 155. — Pas de différence, 2. — Pas si bonne, 2.
2. L'enfant mange-t-il plus qu'auparavant?
Oui, 137. — Pas de différence, 16. — Moins, 3
3. L'école en plein air a-t-elle eu une influence sur son sommeil?
Dort mieux, 121. — Pas de différence, 32. — Pas si bien, 3.
4. L'enfant paraît-il plus gai?
Oui, 147. — Pas de différence, 9.
5. L'enfant est-il plus obéissant?
Oui, 103. — Pas de différence, 38. — Moins obéissant, 3.

Les réponses pour les dernières années n'ont pas été publiées, mais elles sont sensiblement analogues. L'influence bienfaisante de l'école en plein air n'est pas discutable, mais il est bien évi-

dent qu'il n'en doit pas rester grand'chose au bout de quelques années, si l'expérience n'a pas été renouvelée. Aussi bien s'efforce-t-on d'obtenir du conseil municipal qu'il ouvre de nouvelles écoles, de façon à permettre à un plus grand nombre d'enfants d'en profiter et d'y retourner.

Les résultats obtenus sont de nature à contenter les plus difficiles. Il m'a été donné d'assister à la fête annuelle donnée par les élèves de *Birley House*. Le programme comportait :

des épisodes historiques dramatisés de l'histoire d'Angleterre sous les rois Ethelbert et Alfred ;

une représentation d'un soulèvement en Nouvelle-Zélande avec apparition d'un prophète et danse de guerre ;

des danses.

Le tout fut exécuté de façon très satisfaisante, et qui aurait pu faire honneur aux élèves d'une école ordinaire. Mais ce qu'il y avait de plus suggestif, c'était de voir l'aspect des enfants durant la représentation, combien ils étaient intéressés et fiers de pouvoir réussir quelque chose. Évidemment ce sont des déchus de par leur hérédité, leurs tares physiques ou mentales, mais la déchéance n'est peut-être pas irrémédiable, et il serait prématuré de les considérer tous comme des non-valeurs pour la société.

Malheureusement, l'influence de l'école en plein air est contrariée, parce que les enfants retournent chaque soir chez eux dans un milieu auquel il faudrait parfois les soustraire complètement et surtout cette influence ne persiste guère ; il faut donc que la tentative qui a été faite soit amplifiée et généralisée. Éveiller des intelligences qui sans cela demeureraient assoupies, faire naître des volontés là où il n'y avait que quelques instincts élémentaires, former vraiment des hommes avec des enfants qu'on aurait pu croire irrémédiablement déchus, c'est une œuvre qui vaut la peine d'être tentée et continuée, même si elle occasionne quelques sacrifices d'argent. Elle n'est peut-être pas d'ailleurs aussi coûteuse qu'elle le paraît, il faut songer que les trois cents francs supplémentaires dépensés chaque année pour maintenir un enfant dans une école de plein air épargnent peut-être pour plus tard à la société un lit dans un hôpital, un cabanon dans un asile d'aliénés ou une cellule dans une prison.

Georges Vidalenc.

Pierre Loti poète du passé.

Quels lecteurs Pierre Loti n'a-t-il pas charmés? A qui n'a-t-il pas laissé dans la mémoire l'enchantement de quelque île fortunée, hallucinante et lointaine comme tous les Paradis; la brumeuse vision d'un navire-fantôme, ballotté aux flots d'une pâle mer islandaise; ou la rumeur d'une foule d'Orient, palpitante sous la chaleur lourde et les parfums violents des soirs?

Mais son œuvre renferme une évocation plus précieuse encore que toutes celles-là : l'évocation du mystère. Aucun écrivain ne fut plus dénué de prétentions philosophiques; aucun, cependant, n'a mieux exprimé l'inconnu dans lequel baigne notre vie. Son âme anxieuse l'a vu comme un abîme où il a plongé, non pour y trouver quelque lumière; ne savait-il pas d'avance que plus on y descend, plus les ténèbres s'épaississent? Seulement, il l'a pensé et dit de telle sorte qu'il nous le fait plus attirant en irritant notre inquiétude. Peut-être n'y a-t-il pas une de ses œuvres qui ne laisse transparaître ce mystère : il y flotte toujours, comme en suspens. Parfois même, il se condense, il prend un corps palpable, et c'est par là surtout que nous émeuvent et nous étreignent son *Livre de la Pitié et de la Mort*, ou ses plaintes sur la disparition de Philœ.

Et de toutes les idées qui l'envahissent et l'oppressent, la plus impérieuse est sans contredit celle du passé : le passé, cet aspect du temps, du temps frère de l'espace, comme lui sans bornes, d'essence indéfinissable, l'une des énigmes éternelles de la philosophie. « Tout l'antérieur amoncelé des durées obsède mon imagination d'une manière presque constante. » — Ce passé qui fut le présent fugitif, nous nous obstinons à le douer de réalité. Il nous semble qu'il demeure effectivement en arrière, car notre mémoire en conserve des images à peu près stables. Nous

pensons à lui comme on pense à un lieu qui ne cesse pas d'exister si l'on s'en éloigne. Mais nous savons qu'il est vers ce lieu des chemins de retour, tandis qu'aucune route ne saurait nous reconduire au temps écoulé. Et nous en éprouvons une angoissante tristesse, parce que toute fin est mélancolique, parce que ce retour serait la plus stupéfiante des aventures, et que parfois nous rêvons du prodige.

Ce voyage impossible, Loti cependant l'a fait. Qu'importe que son imagination seule ait vu ces anciennes aurores et ces anciens crépuscules? D'un élan de son âme où se mêlaient la pitié du néant des êtres et l'attrait de l'insaisissable, laissant bien loin derrière lui les commencements de sa propre vie, il a remonté vers les jours éteints, vers les créatures en poussière, vers celles qui ne sont même plus un peu de cendre; et nous n'avons qu'à le suivre pour connaître à notre tour la merveilleuse illusion de nous être soustraits, durant quelques instants, par un miracle inouï, à la plus inéluctable des lois.

Par quelle magie sait-il la produire, sait-il jeter au milieu de nos heures palpitantes le passé mort? C'est qu'il a profondément senti, senti à nous donner le frisson, la puissance évocatrice des lieux, des objets qui étaient quand nous n'étions pas, qui continueront d'être quand nous ne serons plus : choses éphémères, comme en réalité tout ce qui doit finir, mais dont la durée, comparée à notre durée infime, prend un faux air d'éternité. Souvent elles sont transformées par le temps, par les hommes, et celui qui les revoit, ou qui pour la première fois les contemple, ne retrouve pas en elles les images de son souvenir ou de son rêve. Il en est pourtant que les circonstances, les hasards, la piété des cœurs ont protégées contre de trop rapides changements. Iles perdues au milieu de l'océan; villages reculés où lentement se meurent les coutumes des aïeux; antiques maisons de pierre, héritages des mêmes familles; jardins respectés où chaque printemps rajeunissent les vieux arbres; monuments construits pour l'éternité, qui, malgré les mutilations, dressent l'orgueil de leurs statues et de leurs colonnes. Et ce qui produit plus encore en lui l'étrange confusion des temps, ce sont ces frêles choses, destinées, semble-t-il, à ne durer qu'un jour, et « miraculeusement conservées quand les êtres auxquels elles

ont appartenu sont retournés à la plus méconnaissable poussière » : des traces de pas millénaires imprimées sur le sable d'une hypogée; un nom gravé sur une vitre par le diamant d'une bague; un collier de fleurs séchées, autrefois hibiscus écarlates, ornement d'une poitrine jeune et sculpturale. Il sent la vie dont se sont lentement imprégnés tous ces témoins du passé. Des âmes les contemplèrent dans la piété, dans la crainte, dans l'attendrissement, dans l'amour, les ont chargés d'un fluide humain, électricité de sentiments et de pensées. Leurs effluves le frappent au visage, l'enveloppent d'une atmosphère qui l'isole du présent, qui lui rend plus étrangère et plus lointaine sa propre existence.

Dans quels lieux du monde n'a-t-il pas promené son rêve? Voici les temps préhistoriques surgissant de l'écueil le plus désolé que le Pacifique encercle de sa menace éternelle, l'île de Pâques, l'île aux statues, effrayants et gigantesques visages sculptés dans le roc par on ne sait quelle race mystérieusement anéantie : spectacle « extra-lointain », « infiniment antérieur », tout plein de « la tristesse des premiers âges ». Et ailleurs, dans une perspective moins reculée, plus riches en émouvants et vivants souvenirs, ce sont les paysages bibliques, les sanctuaires de l'Orient, toutes les pierres vénérables : le Sinaï en feu, au coucher du soleil, tel qu'il était sans doute quand les Hébreux crurent entendre dans la nue tonner Jéhovah; les collines de Judée dont l'harmonieuse douceur charma les méditations de Jésus; les églises de Jérusalem où depuis deux mille ans l'humanité chrétienne sanglote et rêve; les pagodes d'or, les temples hindous, que des âmes incompréhensibles aux nôtres, déroutantes dans leurs conceptions du divin, ont « saturé » de leurs étranges prières. Mais c'est surtout en Égypte que le poids des siècles l'oppressa. Et pouvait-il en être autrement devant le granit impérissable qui raconte l'histoire d'un peuple affolé de vie éternelle? Certes, sans l'idée fixe qu'elle renferme, *la Mort de Philœ* serait quand même une œuvre merveilleuse par son lumineux paysage, ses roses clairs de lune, sa puissante évocation d'un art grandiose. Cependant, plus encore que ces images, nous gardons nous aussi, après notre lecture, la fascination du passé. Et celle-ci doit être bien

forte pour triompher de toutes les profanations, de tous les vandalismes que commettent chaque jour, sur cette terre sacrée, les civilisés modernes.

Est-ce par une nuit d'hiver de l'année 1908, est-ce par une nuit de cette même saison en l'an 5000 avant Jésus-Christ, qu'il regarde dans ce désert aux teintes irréelles, « reflets d'un monde qui serait ailleurs », le grand Sphinx de Gizeh? L'ensevelissement du poitrail sous les sables, le nez rongé, la face camarde qui fut d'une beauté surhumaine disent, il est vrai, le passage des siècles. Mais cette figure de mystère lui sourit du même sourire qu'y imprimèrent jadis les sculpteurs de symboles; ces yeux, comme jadis, semblent contempler le secret que l'humanité depuis des siècles cherche en vain; et leur désolante ironie, si visible à son âme désemparée, est encore celle qui, peut-être, inquiéta vaguement, dans l'ivresse de leur orgueil, les Pharaons déifiés.

Et sur cette terre antique, l'immuable soleil, plus encore que les fantasmagories lunaires, abolit en lui la notion du présent. Une de ces tristesses, un de ces effrois qu'on croirait indicibles s'il n'avait pas le secret de les exprimer, le saisissent au milieu des débris de Louxor, devant les trois géants, les trois Ramsès, demeurés intacts, « tête levée, souriants, en marche radieuse vers l'Eternité ». Songe-t-il au contraste entre cette attitude de confiance et le démenti de ce temple en ruines? Sans doute; mais voici surtout d'où vient l'angoisse de sa pensée :

« Si les ombres courtes indiquent l'heure du midi, rien ne vient dire *à quel millénaire* rattacher cette heure-là; les silences et les midis pareils qu'ont vu passer les géants embusqués sous ces colonnades, qui les comptera?

. . . .

« Oh! le rayon méridien qui effleure ces fronts blancs, et déplace lentement, lentement sur les poitrines l'ombre du menton et de la barbiche osirienne? Songer depuis combien de temps, au milieu du même silence, il tombe ainsi, ce même rayon, il tombe du même ciel immuable pour se livrer au même jeu tranquille!... »

A-t-on jamais mieux rendu l'élément d'épouvante renfermé pour l'homme dans l'idée de stabilité, et la lugubre tristesse

dont s'enténèbrent parfois nos âmes, trop compliquées et trop lasses, devant ces fêtes de la lumière ?

Ce peuple ne voulut pas seulement édifier des moments éternels : il rêva la perpétuité de l'être humain, âme et corps. Voilà pourquoi des savants de notre époque découvrirent dans les secrets des hypogées et des Pyramides les formes embaumées pour la suite des temps. Ils ouvrirent les sarcophages, déroulèrent les bandelettes, exposèrent au jour sans pudeur des vitrines ce viol de la mort. Le livre renferme un chapitre terrifiant : « le Cénacle des Momies ». Les amateurs d'émotions violentes et macabres n'ont qu'à le lire un soir avant leur sommeil pour s'offrir le luxe de visions telles que l'imagination n'en créa jamais dans le plus fiévreux délire. Ils referont pour leur propre compte cette visite nocturne aux salles mal éclairées par la lanterne sourde, dont la lueur glissant sur les murailles leur révélera l'une après l'autre des figures de cauchemar, figées par la mort dans une grimace de souffrance ou de colère. Le rêve, exagérant toute cette horreur, multipliera sur les visages les bouffissures putrides, les traces ignobles des larves, et la crainte indiquée par l'auteur se précisera dans une scène sans nom : les momies s'éveillant de leur repos millénaire, les « Formes » affreuses s'échappant des cercueils. Si l'imagination de Loti ne s'y est pas arrêtée, c'est qu'une autre terreur, non plus des nerfs mais de la pensée, est venue l'assaillir, mille fois plus profonde encore que son émotion auprès du sphinx, dans la nuit lunaire, ou devant les Ramsès, sous les rayons du midi. Les soleils, les clairs de lune, les granits sont faits pour les durées indéfinies, et la chair est essentiellement périssable. Pourtant, c'est là de la chair de plusieurs siècles, de la chair du temps des Pharaons. Ils sont navrants, les pauvres morts, sous leurs haillons, jadis somptueux linceuls. Qui reconnaîtrait dans cette lamentable épave des temps, décrépitude de nonagénaire et de momie, le brillant Sésostris, ce miracle de force et de beauté ? N'importe, l'individualité si éphémère des corps s'est ici conservée. Ce sont les mêmes qui, il y a des milliers d'années, tressaillirent d'orgueil, de colère ou d'amour ; ces mains ossifiées, placées par les embaumeurs dans la pose suprême, il y a des milliers d'années ont brûlé de toutes nos fièvres, se sont levées pour tous les gestes de la vie ; les yeux

de ce voyageur du XXe siècle se fixent sur les traits augustes devant lesquels des foules adorantes, retournées à la poussière, se sont prosternées.

Dans la lugubre salle, deux rencontres surtout lui ont donné le frisson qu'on n'oublie pas, qui enrichit de vibrations nouvelles le diapason de la sensibilité. C'est d'abord « une frêle chose qui faillit vivre il y a quelque deux mille ans », momie de fœtus placée auprès de sa mère morte en lui donnant naissance. Ainsi, quand lui, Loti, dormait encore pour tant de siècles dans le néant, une petite existence palpitait qui ne devait pas voir le jour; et cette ébauche humaine allait traverser deux millénaires pour lui apporter le témoignage d'une si humble tentative. D'où lui vient ce malaise devant la furibonde reine Nsitanélashrou pour laquelle il entreprit cette visite aux momies? Certes, elle est effrayante, « la vampiresse échevelée » ; mais surtout, « cela déroute de penser que ce regard terrible, ce semblant de fureur mal contenue duraient depuis des siècles quand débuta notre ère, et duraient pour rien, dans les ténèbres secrètes d'un cercueil fermé, au fond d'un caveau sans porte ».

Malgré tout, les vitrines, les étiquettes, le modernisme de ce musée chassent le rêve, ramènent le sentiment de l'heure présente; l'effroi fait place à la pitié pour ceux qui dans leurs craintes des profanations n'imaginèrent jamais pareil opprobre. Plus heureux que tant d'autres, le roi Aménophis II fut laissé dans son hypogée. Parfois, il est vrai, la curiosité des vivants interrompt son sommeil; il lui faut « donner audience »; une ampoule électrique s'allume au-dessus de sa tête. Du moins, peut-il ensuite retomber pendant quelques heures dans la morne quiétude des ténèbres, et c'est auprès de lui que Loti trouve enfin, parfaite, absolue, l'illusion redoutable : « Tout ce passé vous attire à lui comme un abîme que l'on serait venu regarder de trop près ; il vous cerne et peu à peu vous maîtrise; ici, il est tellement chez lui qu'il est demeuré le présent; en plus de cette descente aux entrailles sombres de la pierre, il y a eu aussi comme un glissement avec vertige, qui vous a replongé très loin, au fond des âges. »

Depuis son journal d'aspirant de marine jusqu'au récit de son plus récent voyage, les livres de Loti sont pleins de la même

hantise. Il ne saurait s'en lasser ; elle lui paraît toujours nouvelle tant elle le confond. Il aime à sentir les siècles « perdus dans une sorte de vague synthèse comme en doivent concevoir ces choses quasi éternelles qui sont les montagnes, les rochers, les pierres des monuments antiques, ou les souches des plantes renouvelées indéfiniment ». Et parfois, son imagination emportée dans un rêve encore plus gigantesque, quitte ces périodes déjà démesurées pour s'aventurer au seuil de l'effroyable passé du cosmos ; et cet infini en arrière lui suggérant l'infini des temps futurs, il sent sa pensée vaciller du vertige des abîmes. Une nuit pure d'Orient, la dernière nuit d'un siècle, lui inspire cette méditation :

« Les étoiles qui se dessinent pour nous quasi éternelles, viennent toujours jeter dans ma pensée de pauvre éphémère une plus écrasante notion d'éternité ; la chute de ce petit siècle qui finit, le lever du siècle suivant qui m'emportera, me semblent des riens tout à fait négligeables dans la suite sans fin des durées. » (*L'Inde sans les Anglais.*)

Ce n'est cependant pas le sentiment de ces durées colossales qui lui a dicté ses pages les plus étrangement belles, les plus remplies de poignante émotion. Il est un passé qui le hante plus encore que ce passé si reculé, celui « qui nous précède à peine, celui dont les acteurs ont encore forme sous la terre dévorante, et encombrent les cimetières de leurs cercueils persque intacts » ; les temps où vivaient les aïeux distincts pour lui de la foule anonyme des ancêtres plus lointains. Ceux-là sont en réalité si proches qu'il se trouve des vivants pour s'en souvenir et dire leur histoire. Avec quels frissons son enfance entendit ces récits ! Avec quelle curiosité avide ses yeux se fixèrent sur les yeux qui virent les disparus, sur leurs regards perdus et vagues qui semblaient contempler quelque chose en deçà du présent ! Ces menus faits, ces simples gestes dont les traditions de famille ont perpétué jusqu'à lui la mémoire, il les aime de les sentir si humbles, si ignorés, de savoir que ces choses fragiles dont sa pensée conserve le dernier reflet, s'évanouiront après lui dans un néant plus complet encore que celui des actions héroïques et fameuses.

C'est le besoin de retrouver leurs traces qui le conduit, par un jour de bourrasque et de pluie où il semble que tout le passé

gémit et pleure, à la maison familiale de l'île d'Oléron, « la Maison des Aïeules ». Vrai lieu d'élection pour les Ombres qui retrouveraient avec douceur les mêmes pierres, un peu plus disjointes, les mêmes enclos où vivent « les vieilles fleurs de France », les arbres dont le feuillage abrita leur corps palpable et charnel. Comme il faudrait parler bas pour ne pas les effaroucher par les rudes vibrations des voix de ce monde ! « Nulle part autant qu'ici, à cette heure, le passé ne l'avait enveloppé de son linceul ». Et dans l'intensité de son émotion, il redonne une vie momentanée à tous ces fantômes. Voici ses deux grand'tantes, encore petites filles, descendant sur leurs échasses les degrés du perron verdi. Voici sa mère, à peu près au même âge, par un jour morose exactement semblable à celui-ci. Avec le diamant d'une bague, elle grave son nom sur le carreau d'une fenêtre, le nom qu'il vient de découvrir, plein de saisissement, à l'angle de la vitre restée intacte après soixante années. Un groupe d'enfants le frôle, criant et courant, et plus loin s'apaise en des piétinements et des chuchotements assourdis : c'est qu'ils passent dans le coin où dorment les ancêtres huguenots, enterrés près de leur foyer, au temps des persécutions. Sans cesse il projette dans ces lieux immuables les souvenirs dont sa mémoire est le pieux dépositaire. Avidement il contemple les chères figures qui jamais plus ne lui apparaîtront avec cette précision hallucinante, avec ce charme d'intimité : « une seconde fois, je ne retrouverais sans doute pas les impressions profondes de cette journée ; il n'y aurait plus, pour mes suivants retours, ces nuages et cette saison, ce renouveau d'avril entre les murs abandonnés, ce jardin refleuri sous ce ciel noir, rien de ce qui agit à cette heure sur le misérable jouet que je suis de mes nerfs et de mes yeux. Le mieux serait donc, il me semble, de laisser toutes ces choses, de refermer respectueusement cette porte comme on scellerait une entrée de sépulcre, et de ne plus l'ouvrir jamais... » (*Château de la Belle au Bois dormant.*)

Pierre Loti a écrit deux récits de rêves qui sont peut-être ce qu'il y a de plus étonnant parmi les tentatives faites pour peindre les visions du sommeil. Tous nous avons un vif sentiment de l'étrangeté de nos songes ; tous nous nous rappelons des formes flottantes et comme découpées dans de l'ombre, des figures à

l'identité incertaine, participant, sans nous surprendre, d'individualités diverses ; des voix entendues dans un air sans écho, un air feutré qui amortit toutes les vibrations. Mais comme nous sommes malhabiles à rendre nos souvenirs ! La langue qui les traduit est grossière, sans nuances, trop matérielle, tandis que celle de Loti réalise, à un degré extraordinaire, la précision dans l'inconsistance, la netteté dans une incertitude de pénombre. Ses deux rêves sont le résultat de la hantise chère et déprimante. Un soir dans sa ville natale, à la fenêtre de son cabinet de travail, l'air lui apportant cette odeur de jasmin, devenu pour lui, par une association indissoluble, le parfum même du passé, il sent se préciser le désir toujours flottant dans son esprit : « Oh ! quel charme, quel amusement mélancolique il y aurait à revoir, ne fût-ce qu'un seul instant, ce même quartier par un crépuscule de mai 1820 ou 1830 ! Les jeunes filles d'alors, dans leur costume et leurs attitudes surannés, partant pour la promenade, ou paraissant aux fenêtres pour prendre la fraîcheur du soir. » Et le songe de la nuit réalise ce souhait. Avec un compagnon, imprécis comme tous ceux de ses rêves, il se promène dans les rues de la ville, par une tombée de soir de mai, pendant le premier quart du XIXe siècle. Il rencontre une foule de fantômes, vêtus à la mode de 1820, des fantômes étranges, vieillots et craintifs. Il faut relire ces pages ; elles ne s'analysent pas. Elles semblent faites de pensée projetée dans l'espace et devenue visible sans cesser d'être immatérielle, de pensée transposée en lueur crépusculaire. « ... Nous regardions de nos pleins yeux, pour ne rien perdre de cet instant, que nous savions rare, unique, instable, impossible à retenir, instant d'une époque si ensevelie, qui revivait par quelque artifice magique. On sentait très bien du reste qu'on ne pouvait compter sur la fixité de ces choses ; parfois les images s'éteignaient brusquement pour une demi-seconde, réapparaissaient puis s'éteignaient encore ; c'était comme une pâle fantasmagorie clignotante, qu'un effort de volonté, très pénible à soutenir, aurait réussi à faire jouer à travers des couches trop épaisses d'ombre morte. Nous pressions le pas, un peu affolés, pour voir, voir le plus possible, avant le coup de baguette qui replongerait tout dans la grande nuit définitive... Les passants se hâtaient aussi de rentrer, de disparaître, dans les maisons dont

ils fermaient vite les portes, — comme des ombres déshabituées d'errer en pleine rue, un peu inquiètes de se retrouver en vie. Les femmes avaient des manches à gigot, des peignes à la girafe, des chapeaux si surannés que, malgré notre saisissement et notre vague effroi, il nous arrivait de sourire... Un vent triste, au coin des rues surtout, agitait, dans le crépuscule confus, les jupes, les petits châles, les écharpes un peu comiques des promeneuses, leur donnait l'air encore plus fantômes. Mais, malgré ce vent-là, et malgré cette pénombre funèbre, c'était bien le printemps : les tilleuls étaient en fleurs, et, sur les vieux murs, les jasmins embaumaient... » (*Livre de la Pitié et de la Mort.*)

L'étrangeté du second rêve est plus inquiétante encore. Cette fois, ce n'est plus la pénombre uniforme; mais, dessinée sur un fond crépusculaire et se précisant peu à peu pour s'éteindre ensuite, une lueur douce et tamisée dont la vue le fait tressaillir d'un inexprimable frisson. Dans la pâle lumière surgissent lentement un petit salon exotique, des ombres de bananiers, un chapeau de paille sur l'une des chaises, une jeune femme coiffée de boucles à l'ancienne mode. Jusqu'ici rien d'extraordinaire, rien de plus que dans tous les songes. Mais cette émotion du dormeur, cet élan vers l'ombre apparue, le mot : c'est « Elle ! » crié par tout son cœur : quels événements de sa propre vie les lui expliqueront? Il a beau chercher parmi les séries de souvenirs ensevelis, il n'a jamais vu cette femme si bien reconnue, il n'a jamais été l'hôte de cette maison familière. Pourtant, une simple fiction ne saurait produire un semblable choc. A son réveil, il médite sur la vision, et sa pensée anxieuse voit s'ouvrir devant elle cette troublante perspective :

« La tête humaine est remplie de souvenirs innombrables, entassés pêle-mêle, comme des fils d'écheveaux brouillés : il y en a des milliers et des milliers dans des recoins obscurs d'où ils ne ressortiront jamais; la main mystérieuse qui les agite et les retourne va quelquefois prendre les plus ténus et les plus insaisissables pour les amener un instant en lumière, pendant ces calmes qui précèdent ou suivent les sommeils. Celui que je viens de raconter ne reparaîtra certainement jamais, et reparaîtrait-il même, une autre nuit, que je n'en apprendrais pas davantage au sujet de cette femme et de ce lieu d'exil, parce

que, dans ma tête, il n'y a sans doute rien de plus qui les concerne; c'est le dernier fragment d'un fil brisé, qui doit finir là où s'est arrêté mon rêve; le commencement et la fin n'existaient que dans d'autres cerveaux depuis longtemps retournés à la poussière.

« Parmi mes ascendants, j'ai eu des marins dont la vie et les aventures ne me sont qu'imparfaitement connues; et il y a certainement, je ne sais où, dans quelque petit cimetière des colonies, de vieux ossements qui sont les restes de jeune femme au grand chapeau de paille et aux boucles noires; le charme que ses yeux avaient exercé sur un de ces ancêtres inconnus, a été assez puissant pour jeter un dernier reflet mystérieux jusqu'à moi... » (*Livre de la Pitié et de la Mort.*)

Il s'agirait donc de la reviviscence, en nous-mêmes, à de longues années d'intervalle, des perceptions et des sentiments d'individualités disparues. Pourquoi ne serait-ce pas possible? Les dispositions morales que nous héritons de nos ancêtres ne sont-elles pas, somme toute, des souvenirs? Pourquoi n'y aurait-il pas, dans notre mémoire, d'autres souvenirs de même origine, mais plus intimes, plus particularisés, qui apparaissent rarement au seuil de la conscience, parce que la combinaison cellulaire qui pourrait les faire surgir est extrêmement aléatoire? Qui sait si cette hypothèse n'est pas la meilleure explication d'un troublant phénomène qui, chaque fois, nous secoue d'un frisson; le phénomène du « déjà vu »? Qui sait encore si certaines expériences sur lesquelles les spirites étayent leur foi aux vies antérieures, ne pourraient pas être ramenées au même ordre de faits? Et si le cerveau de Loti est plus propre qu'un autre à ces résurrections, c'est sans doute par suite d'une adaptation plus délicate au jeu des influences ancestrales.

*
* *

Une semblable disposition engendre le plus souvent une tristesse mortelle. A évoquer sans cesse des fantômes — si vivantes qu'en soient les apparitions —, à s'hypnotiser au-dessus de l'abîme où viendront s'écouler les heures futures, on ne voit plus dans l'instant présent que ce qu'il offre d'éphémère. Le

temps qui fuit sans retour, la mélancolie du passé, ce lieu commun formulé depuis que les hommes se souviennent et regrettent, P. Loti l'a fait sien pour avoir plus profondément compris que tout autre ce qu'il contient à la fois de charme et d'infinie désolation. Il l'a rendu avec tout l'émoi, toute la désespérance, toutes les nuances subtiles de sa sensibilité affinée et inquiète. Déjà il le portait dans son âme d'enfant. — Alors que les très jeunes rêvent de devenir grands, lui aurait voulu rester toujours petit; et ce désir était le sentiment confus que la jeunesse et l'âge mûr ont aussi leur fin. Ses joies puériles en étaient assombries. Il aimait d'affection étrange, exagérée, un bengali dont la fragilité faisait présager une vie très courte. Dans l'idée fixe d'une mort prochaine, il avait préparé, avec le minuscule cercueil, tous les détails de l'ensevelissement. Et lorsque le bengali mourut, lorsque l'enfant vit dans la cage la boîte rembourrée d'ouate rose, il demeura immobile à songer que « *cela* était la réalité d'une chose depuis longtemps redoutée et imaginée à l'avance, absolument sous le même aspect ».

Comment, plus tard, n'aurait-elle pas conservé et renforcé cette hantise, son âme « affolée de formes et de couleurs, éperdument éprise de vie terrestre », comment ne se serait-elle pas « acharnée à fixer tout ce qui est éphémère, à retenir tout ce qui passe »? Une longue ascendance chrétienne lui a légué le sentiment que tout est poussière. Ses aïeux pouvaient sans tristesse avoir aux lèvres ce goût de cendres, car ils vivaient dans l'attente paisible d'un monde qui ne passerait pas. Lui a conservé, sans la foi, ce besoin d'éternité. Voilà pourquoi la notion la plus terrifiante est selon lui la notion d'un dernier de tout : « Non seulement un dernier temple, un dernier prêtre, mais aussi une dernière naissance d'enfant humain, un dernier lever de soleil, un dernier jour. » Ce ver rongeur des plus beaux fruits de la vie, y a-t-il un livre de Pierre Loti qui ne le contienne? Qu'il s'agisse de ses impressions d'enfance, de ses souvenirs du foyer, de ses courses à tous les vents du monde, des fictions où se meuvent les héros auxquels il prête son âme, toujours elle est là, cette pensée désolée. On ne peut feuilleter son œuvre sans tomber aussitôt sur plusieurs variantes du thème lugubre et attirant. Quel bréviaire de détresse on en

pourrait former! « Toujours cette dérision lamentable : aimer de tout son cœur des êtres et des choses que chaque journée, chaque heure travaille à user, à décrépir, à emporter par morceaux; et après avoir lutté, lutté avec angoisse pour retenir des parcelles de tout ce qui s'en va, passer à son tour. »

« Illusion, l'individualité durable de ceux que nous aurons chéris, choses d'un jour leur sourire, l'expression de leur regard, tout ce qui les distinguait essentiellement des autres, tout ce qui semblait un reflet presque immatériel de leur âme, et que nous aurions souhaité impérissable comme cette âme elle-même. »

« Les tout petits qui vieilliront si vite... »

« Ce bleu sur lequel se joue l'incessante fantasmagorie des nuages, et qui nous semble profond, n'est qu'un voile si mince étendu pour tromper nos yeux et nous cacher du noir; — non, tout cela n'est rien; ce qui est vrai, c'est ce noir caché derrière; ce qui est éternel, ce qui est souverain, ce qui ne commence ni ne finit, c'est ce noir, ce vide noir où jamais, jamais, aux siècles des siècles ne s'arrêtera la chute silencieuse des mondes. »

« Revenir, rien que pour une heure, rebrousser chemin à travers les durées accomplies, ou seulement s'arrêter un peu, ou seulement ne pas courir si vite à la mort, »

« Le trou noir, où tout doit tomber et pourrir. »

Le refuge contre ce noir, contre le rien, contre toutes les détresses de la vie, toutes les terreurs de la mort, il le chercha en vain à Bethléem, à Jérusalem, dans les lieux où fleurit la légende divine; il le demanda à la sagesse hindoue; et après ce dernier pèlerinage il écrivit le livre *l'Inde sans les Anglais*, expression des tristesses de l'âme, altérée d'éternité, devant les illusions mouvantes et passagères du monde. Comme le voilà bien, le pays fiévreux et déprimant, où tout semble créé pour l'enchantement des yeux, où les formes pullulent plus robustes et plus belles, où la vie s'affirme, impérieuse et triomphante; le pays où cependant furent prononcées les paroles du détachement suprême, du renoncement au terrestre, au transitoire, à tous les mirages, tous les vertiges, tous les amours. Comment n'y

souffrirait-il pas plus qu'ailleurs de la complexité de sa nature? Ce sentiment de l'éphémère, il le possède au même degré que ces beaux ascètes qui vivent absorbés dans la vision de Brahma, insoucieux de la lente destruction de leurs corps, de toutes les joies qu'ils repoussèrent. Mais lui, au contraire, cet univers trompeur, ce voile qui peut-être ne cache rien, il l'adore pour sa fragilité même. Et son premier mouvement lorsqu'il pénétra dans les mystères de la sagesse, fut un mouvement de révolte :

« Voici qu'en arrivant je me sens enchaîné davantage à tout ce qui est beauté visible, à tout ce qui est matériel, illusoire et soumis à la mort. »

Aussi est-il l'incomparable évocateur de cette destruction universelle, sous son aspect le plus redoutable, la destruction des êtres. Il s'est penché sur les agonies, il a dit la lutte dernière, la crispation des visages avant l'apaisement suprême, les voix qui n'ont plus rien de ce monde, l'atmosphère immobile et lourde qui entoure les moribonds et les cadavres. Il a prêté l'oreille au grand silence qui sort des chambres fermées, à l'éloquence navrante des objets qui rappellent les disparus, humbles choses autrefois regardées à peine, maintenant sacrées comme une partie d'eux-mêmes. Et parce que « le grand mystère d'épouvantement » conserve dans toutes les circonstances sa solennité, il a raconté avec le même émoi tragique l'agonie des bêtes, des chats qu'on noie, des animaux de boucherie, des chevaux éventrés dans les arènes, des êtres légers et heureux de vivre qu'un plomb arrête brutalement dans leurs chants et dans leurs ébats. Qui songerait à traiter de sensiblerie sa gravité et son attendrissement? C'est l'instant où leur conscience arrive à sa plus grande lumière, où leur âme, pour nous si énigmatique, à la fois très proche et très lointaine, semble se hausser jusqu'à la nôtre dans la même angoisse. Leur dernier cri retentit à ses oreilles aussi lugubrement que le râle humain; et cette retombée dans les ténèbres après cet effort suprême, lui apparaît comme la plus lamentable des dérisions.

Sur son œuvre si intensément individuelle passe un large souffle de pitié. Pitié de celui qui ne donne pas autre chose parce qu'il a lui-même tout perdu, parce qu'il se sent l'égal de ce qu'il plaint, en détresse et en misère, parce que ses lèvres

répugnent à s'ouvrir pour les vagues espoirs, les banales consolations; et c'est pour cette raison qu'elle nous est si fraternelle et si divinement douce.

Pourtant, il en faut bien convenir, rien n'est déprimant comme la lecture de Pierre Loti pour ceux dont la nature offre avec la sienne quelque affinité. Tout d'abord, ils s'en aperçoivent à peine, tant le charme est puissant, tant le serrement de cœur, avec lui, est exquis. Quel enchantement de retrouver dans un autre des nuances de sensibilité qui semblaient n'appartenir qu'à la vie profonde et mystérieuse de leur être, et qu'ils n'auraient jamais dévoilé à personne, dans la crainte de s'entendre taxer d'étrangeté maladive! Voici que ces impressions subtiles, ces tristesses intimes et vagues leur sont réfléchies par une âme dont ce fut le privilège d'exprimer l'indicible. Mais le charme opère trop bien. La pensée maîtresse de Loti s'impose à eux; les créatures et les choses ne leur apparaissent plus que sous un aspect d'illusions passagères. Bien avant qu'elles ne les quittent, ils songent à l'inévitable adieu. D'abord ils ont essayé de lutter contre cette tendance morbide. Pour oublier la minute menaçante, ils ont voulu enfermer dans l'heure qui du moins était à eux, tous les trésors d'admiration, d'extase, de tendresse dont leur cœur se sentait riche. Ils ont aimé éperdument. Et malgré tous leurs efforts, l'obsession s'est faite plus impérieuse; leur étreinte s'est relâchée dans un geste de lassitude; ils ont senti devenir étranger et lointain ce qu'ils ne devaient pas posséder toujours, et leur âme a glissé dans le plus morne des renoncements.

Ceux qui aiment profondément Loti ont tous connu ce mal. Ils ont été plus ou moins atteints, l'indisposition a pu n'être que passagère; quelques-uns se sont entièrement ressaisis; mais tous ont senti, à certains jours, au contact de cette œuvre d'une si dissolvante tristesse dans sa séduction adorable, l'impossibilité du bonheur.

HENRIETTE LESUEUR.

Causerie géographique.

La notion de « frontière naturelle ».

Pas de notion plus simple, plus intelligible, semble-t-il, que la notion de « frontière naturelle ». Elle se comprend sans définition. Lorsque, pour décrire les limites d'un État, l'on peut employer ce terme, on le fait avec une sorte de satisfaction : on a atteint quelque chose de net, de stable, de fortement enraciné. On l'oppose volontiers à ces frontières conventionnelles qui serpentent à travers un pays, sans raison géographique, ou le découpent, raides, comme un coup de sabre brutal. Cependant, à la réflexion, la notion de frontière naturelle paraît singulièrement complexe, composée d'éléments divers et, en dépit des apparences, peu satisfaite par la géographie physique. Au regard de celle-ci, il est peu de frontières dites naturelles qui le soient tout à fait. En réalité, s'il faut, dans ce cas, préciser les conditions physiques, on doit tenir compte aussi des raisons humaines.

I

De nos jours, le mot frontière évoque l'image d'une ligne nettement tracée sur la carte, bien marquée sur le sol par un petit fossé, une suite de bornes, de poteaux. Faible barrière, mais qui sépare deux groupes ethniques de vie politique différente, limite leur domaine, indique le point où cesse la liberté d'action de chacun et qu'aucun d'eux ne peut prétendre franchir à main armée sans violation du droit, sans risque de guerre. C'est le mur idéal de la maison dont on est maître, pour lequel on voudrait de sûres fondations.

Ligne toujours conventionnelle en ce sens qu'elle résulte de

conventions humaines, certifiées par traités. Mais déjà, par le fait qu'elle s'inscrit sur une carte, elle y prend à nos yeux une réalité analogue à celle des traits qui représentent les cours d'eau, les côtes, les montagnes. Elle exprime un fait certain, elle est la projection d'un dessin gravé sur le sol, elle a une valeur matérielle et une figure précise.

A tel point que, maintenant, l'homme civilisé considère comme une anomalie une ligne frontière discontinue, brusquement arrêtée. Pourquoi cette frontière algéro-marocaine tout à coup terminée à la rencontre du Sahara, transversalement, comme une palissade qui se terminerait en plein champ? Cela donne l'impression de quelque chose d'inachevé, de provisoire. Il faut, pour l'admettre, avoir un respect profond de la vérité. Sinon, pour satisfaire notre besoin de clarté, de précision, de classification, même seulement apparentes, nous prolongeons la ligne, nous en venons — comme naguère encore tant d'atlas — à tracer aux royaumes nègres du Soudan des frontières que la carte exprime comme égales en valeur à nos frontières européennes. Preuve de civilisation, sans doute.

Civilisation dangereuse, alors. Car, si ses progrès doivent, en un sens, nous éloigner de l'état de nature, ne risquons-nous pas, de plus en plus, de vouloir tracer la frontière, coûte que coûte, sans tenir compte des réalités naturelles? Il semble bien que les populations demeurées plus proches de l'état de nature ignorent, d'ordinaire, ces lignes précises et continues qui nous paraissent être si nécessaires. D'ailleurs, de cette imprécision, de cette discontinuité proviennent des contestations incessantes, des conflits fréquents. Écho véritable de la nature elle-même sans cesse transformée : c'est le rivage tantôt déchiqueté par la vague, tantôt capable, par alluvionnement, de faire reculer la mer; c'est le fleuve qui parfois déborde, ronge ses rives et parfois se restreint à l'espace d'un mince filet d'eau, c'est la roche qui s'effrite, s'éboule, va combler la plaine, c'est l'année pluvieuse après l'année sèche, c'est le conflit entre la forêt et la savane, entre le désert et la steppe. La nature vit et — comme toute vie — ne s'astreint guère à des cadres rigides, géométriques. Il est rare que la nature puisse inspirer l'idée d'une ligne frontière.

Mais l'homme décidé à se fixer, capable de le faire, trace sur

le sol une ligne, enfouit des bornes, délimite sa propriété, sépare ainsi son groupe d'un autre. Des groupements supérieurs emprunteront à l'abornement privé la forme de l'abornement public. C'est la rencontre de prétentions rivales qui oblige à ces démarcations, et le désir de ne point perdre une parcelle de propriété réduit la démarcation à la surface la plus étroite, à une ligne.

Or, l'homme rencontre dans la nature des obstacles qui arrêtent ou retardent son activité. Le contact forcé, multiplié avec l'accident géographique, avec l'obstacle naturel incite à vouloir s'en servir comme base d'une meilleure frontière. On obtient ainsi plus de sécurité, plus de stabilité. La nature n'a-t-elle pas tracé par avance des cadres sûrs pour la vie des diverses sociétés humaines? Du moins plus heureux paraîtront les États qui auront pu ainsi obtenir des « frontières naturelles ». Superposée à un obstacle naturel, fossé ou talus, la ligne frontière prend une valeur toute nouvelle, se trouve renforcée. Et l'homme se satisfait en proclamant la concordance de son idéal avec la réalité. La frontière devient « naturelle », apparaît comme nécessaire et supérieure même aux prétentions humaines.

Ainsi, de notre temps, la diplomatie se préoccupe davantage de substituer aux frontières dites artificielles un tracé qui concorde avec celui de quelque obstacle naturel — lequel sur la carte, revêt souvent la forme d'une simple ligne. Voyez plutôt les transformations subies de ce chef par les cartes de l'Afrique ou de l'Amérique du Sud depuis un demi-siècle [1]. Ces contrées, relativement neuves, tout d'abord étaient striées de lignes droites, jonction purement géométrique de deux points éloignés ou simple projection de parallèles ou de méridiens. Peu à peu les lignes deviennent sinueuses, suivant les accidents du sol, comme la frontière récemment rectifiée [2] entre la république de Libéria et le Soudan français.

L'idée d'obstacle naturel, en effet, se présente comme l'élément le plus important, au sens géographique, dans la notion de « frontière naturelle ». L'idée de ligne précise semble bien s'ajouter peu après. C'est ainsi, du moins, que se présente pour

1. Sauf exception, bien entendu. La frontière franco-allemande du Congo (traité du 4 novembre 1911), offre un tracé parfois assez inattendu.
2. Travaux de 1908-1909. Cf. Schrader, *Année cartographique*, octobre 1911.

notre pays la question des « frontières naturelles ». Terme récent, puisqu'il ne date guère que de la Révolution, époque à laquelle il pénètre dans les documents officiels, avec la force de l'usage établi; mais il exprime une politique plus ancienne. Les historiens ont coutume, non sans raison, de remarquer comment, à partir de Henri II, de cette alliance avec les princes protestants de l'Empire qui nous valut la possession des trois évêchés lorrains, notre politique extérieure se dégage des vains soucis de conquête italienne pour se consacrer à l'élargissement du domaine jusqu'aux « frontières naturelles ». Inversement, ils reprochent à l'ambition napoléonienne d'avoir prétendu dépasser les limites naturelles de la France. De plus en plus, à mesure que la conscience nationale devient plus vive, plus claire, cette idée se répand, s'enracine profondément dans les esprits, que la France a des « frontières naturelles » qu'elle doit atteindre, qu'elle peut légitimement revendiquer. La défaite a suspendu notre beau rêve, elle ne saurait l'anéantir. Nous continuons à penser, comme Danton, que la France a des frontières « marquées par la nature : à l'Océan, au bord du Rhin, aux Alpes, aux Pyrénées ». Évidemment, lorsque nous parlons ainsi, nous ne précisons guère la ligne frontière, au moins en ce qui concerne les montagnes. Mais nous songeons à la preuve historique de ce cadre géographiquement déterminé, au domaine de l'ancienne Gaule, première étape de notre histoire.

Avec la même idée sous-entendue d'obstacle naturel et sans autrement préciser, nous présentons l'absence de « frontières naturelles » comme l'une des causes des partages de la Pologne, opérés par des voisins plus puissants, comme l'une des causes, encore, de la mutilation subie par le Danemark en 1864.

Toutefois, obscurément, l'idée d'une différenciation s'ajoute à l'idée d'obstacle. On s'attend un peu à ce que, la frontière franchie, un monde nouveau apparaisse, non seulement au point de vue humain, mais encore au sens de la nature physique. Tel le voyageur qui gravit une montagne espère découvrir, du sommet, un paysage neuf. Plus ou moins confusément, cette notion de « frontière naturelle » suppose que la ligne de démarcation sépare deux groupes ethniques différents de par la différence même des conditions physiques, distingue ce que les géographes

appellent des régions naturelles. Parlez à des Français de la frontière italienne, vous risquez d'évoquer à leur imagination le spectale d'un ciel plus bleu, d'une lumière plus large, d'une végétation sans repos. Population différente, mais pays différent aussi.

Ainsi la notion de « frontière naturelle », d'aspect si simple, se compose d'éléments complexes. D'ordinaire, si on la presse un peu, on voit qu'elle désigne une ligne nette, soulignée par un accident du sol et capable de séparer deux régions de caractères distincts.

II

C'est donc, pour une large part, une notion qui se réclame de la géographie. Mais, il faut le reconnaître, de façon un peu vague, avec une imprécision que fait mieux ressortir la netteté de l'idée de ligne frontière. Pour déterminer cette ligne, quel secours peuvent apporter les résultats actuels des études géographiques?

La mer, par exemple, ne fournit-elle point la frontière rêvée? Les Anciens en avaient, semble-t-il comme une juste intuition, lorsqu'ils donnaient comme extrême limite à l' « œcuméné » l'infranchissable fleuve Océan.

Sans doute, il est loin de nous le temps où, pour se hasarder sur les flots tumultueux, il fallait, selon le mot du poète latin, avoir l'âme cuirassée d'un triple airain, loin même le temps où le bon Joinville s'étonnait, non sans inquiétude, qu'on osât franchir des abîmes en se fiant aux faibles planches d'un navire. La mer, aujourd'hui, unit plus qu'elle ne sépare, si l'on en croit les économistes, et les progrès de la navigation nous permettent, avec moins de mérite, plus d'audace. Cependant la mer forme, au point de vue politique, un fossé sûr : l'Angleterre répugne encore à l'idée du tunnel foré sous le Pas de Calais, bien faible lien avec le continent, mais qui diminuerait sa précieuse insularité. La mer, en effet, constitue un obstacle redoutable. Une tempête suffit à disperser une escadre, à ruiner une tentative d'attaque; depuis l'échec de l' « Invincible Armada » jusqu'à celui de Napoléon, les preuves abondent. D'autre part, même en admettant que l'on possède la maîtrise de la mer, un débarque-

ment demeure toujours une opération délicate d'autant qu'elle est nécessairement fragmentaire; à moins que la défense ne soit d'une faiblesse à diminuer beaucoup les risques de l'attaque. Lorsque la France voulut entreprendre la conquête d'Alger, on eut peine à trouver un amiral qui consentît à risquer le transport et le débarquement de l'armée. Plus récemment, avec des moyens plus sûrs, en circonstances favorables, on sait avec quelle prudence, quelle circonspection les Japonais conduisirent une opération analogue. La mer, qui introduit entre deux peuples un obstacle réel, répond, en partie, à la notion de « frontière naturelle ». Encore faut-il qu'elle couvre une certaine étendue. Car, s'il s'agit d'un détroit exigu, le cas se confond avec celui d'un fleuve; et s'il s'agit d'une mer parsemée d'îles suffisamment rapprochées, cela revient, en somme, à une succession de détroits ou de cours d'eau.

D'autre part un détroit joue rarement le rôle de séparation entre régions distinctes. Sur l'une et l'autre rive du Bosphore, de la mer Rouge, du détroit de Gibraltar, n'est-ce pas même sol, même climat, même pays, même vie? Le débordement historique d'un peuple sur les deux rives confirme l'uniformité naturelle. Il y a bien coupure, certes, interruption des phénomènes terrestres; ce n'est qu'une faible solution de continuité. Elle peut prendre parfois, par le fait de l'homme, — comme pour le Sund aujourd'hui, — une valeur politique au moins temporaire, mais la valeur géographique reste faible. Et l'on a peine, maintenant, à croire qu'on ait pu jamais indiquer le détroit de Malacca non seulement comme limite entre deux empires coloniaux, entre deux pays, mais même comme séparant deux « parties du monde[1] », alors que Sumatra et la presqu'île malaise se ressemblent tellement par leurs conditions géographiques.

Au cas où la mer, large, devient Océan et surtout Océan dès longtemps établi dans ses traits essentiels comme le Pacifique, nul doute qu'alors elle ne puisse plus réellement séparer des régions naturelles distinctes : le sol a pu évoluer différemment, le climat n'a plus mêmes caractéristiques, les échanges végétaux

1. Réserve faite pour le cas où la facilité d'exposition, des nécessités d'enseignement demandent cette division. Quelques mots d'avertissement suffisent d'ailleurs pour sauvegarder la vérité géographique.

ont eu plus de peine à s'accomplir. Mais alors la frontière devient, logiquement, une ligne double, suivant chacune des côtes. Sans aller jusqu'à opposer le Japon à la Californie, que l'on compare, en région maritime relativement restreinte, la partie orientale de l'Angleterre, plate, récente, avec le pays anciens, rocheux, élevé, des fjords norvégiens, on voit bien qu'à l'étendue marine s'ajoute une différenciation naturelle qui accroît la valeur de cette interruption, de cet obstacle. Cependant où tracer la ligne frontière ? Sur la ligne de contact entre mer et terre, sur la ligne de marée moyenne pour les mers à marée ? D'ordinaire la diplomatie considère, comme « eaux territoriales » un espace large de trois à cinq milles qui entoure la côte. Cause de fréquentes contestations, à propos du droit de pêche pour le temps de paix, à propos des droits des neutres pour le temps de guerre[1]. Il y a ici, fatalement, quelque incertitude et l'on s'aperçoit que la mer forme plutôt une zone frontière qu'une ligne frontière.

Il y a d'autres difficultés. Voici la Méditerranée. Sur tout le pourtour, relief, climat, végétation se ressemblent beaucoup. Au point qu'il est devenu banal de partir de ces ressemblances pour expliquer le développement méditerranéen des civilisations antiques, les tentatives contemporaines de domination des puissances européennes. Des îles tendent à rejoindre deux rivages fort semblables, deux régions peu différentes d'une façon générale. Où passera la ligne frontière ? Amorgos, l'une des Cyclades, revient-elle plutôt à l'Europe, ou à l'Asie ? plutôt au royaume de Grèce ou à l'Empire Turc ? Entre la Tunisie et la Sicile, tracerez-vous la limite au nord-est ou au sud-ouest de Pantellaria ? Mais la Manche même, qui sépare France et Angleterre, ne présente-t-elle pas, des deux côtés, un littoral fort analogue — les échanges humains, le flux et reflux des conquêtes attestant cette analogie ?

La mer, obstacle naturel aux entreprises humaines, ne distingue pas toujours des mondes différents et le tracé de la « frontière naturelle » ne s'impose pas avec la précision

1. Dans les parages de pêche effectuée par des nations diverses, il faut organiser tout un service de surveillance, comme naguère à Terre-Neuve. La détermination de la distance n'est pas aisée à préciser, surtout au cas d'une côte découpée dont la ligne frontière doit suivre toutes les dentelures.

supposée. C'est, elle-même, une région naturelle qui s'introduit entre deux régions terriennes ou semblables ou distinctes.

Le cours d'eau, représenté sur les cartes par un trait net, paraît mieux se prêter au tracé d'une ligne frontière; fossé naturel digne de s'élever jusqu'à la fonction de limite d'État.

En effet, pour peu qu'il soit large et profond, un cours d'eau oppose un obstacle sérieux à toute invasion. Il faut que l'adversaire se rende maître d'un pont, c'est-à-dire d'un étroit défilé peu propice à la manœuvre, mais très bon révélateur de ses mouvements, de ses intentions. Le passage d'un fleuve, opération difficile, depuis le passage du Rhin par César jusqu'à celui de la Bérésina par Napoléon, jusqu'à celui du Yalou par les Japonais. Aussi, que de villes devenues importantes parce qu'elles commandaient le passage d'un pont! Citons seulement les villes de la Somme dont le rôle se manifesta aussi bien en 1871 qu'aux XVIe-XVIIe siècles. Évidemment, un cours d'eau relativement minuscule comme la Bidassoa ou la Roya ne saurait s'appeler fossé périlleux. Mais il suffit qu'il y ait fossé pour que l'obstacle existe. Et, en ce sens, un cours d'eau correspond assez bien à l'idée de « frontière naturelle ».

Mais il y aurait danger à se fier seulement à la représentation cartographique. Un fleuve qui, comme la Vistule, demeure gelé près de trois mois, pendant cette période facilite le passage au lieu de l'entraver. Tel autre comme le fleuve Orange, peut être réduit à bien peu d'eau courante au moment même où il prétend séparer le Cap de l'Afrique sud-occidentale allemande. La carte même pourra causer aux diplomates quelque embarras. Ainsi, en Afrique, un même fleuve change de nom selon le pays, le royaume traversé et l'identification n'est pas toujours aisée. On discute encore pour savoir quelle est la branche maîtresse du Congo; au Tchambézi, certains préfèrent le Louboudi. Dès lors, s'il est question de discuter un traité un peu ancien, on imagine aisément à quelles difficultés on se heurte. Il y a quelques années, Brésil et France entraient en conflit à propos d'un territoire contesté, situé entre l'Amazone et l'Oyapoc. Le traité d'Utrecht de 1713 avait fixé la frontière « au fleuve Oyapok ou Vincent Pinçon ». Or ces deux noms qui, au dire des Brésiliens, désignaient un même cours d'eau, l'Oyapoc actuel, pour les

Français s'appliquaient à deux rivières distinctes, l'Oyapoc et l'Araguary. De notre côté, des documents géographiques qui pouvaient nous fournir de précieux arguments[1] furent négligés, ignorés et la décision arbitrale de la Suisse (1er décembre 1900) nous donna tort.

Que le cours d'eau revendiqué comme frontière soit d'un tracé indiscutable, que son identification ne prête à aucune incertitude, qu'il soit pérenne, jamais gelé, jamais trop réduit par la sécheresse; en ce cas même la ligne frontière n'est pas si aisée à repérer. Suivra-t-elle l'une des rives? rive dont le bord devra d'ailleurs être rigoureusement déterminé puisqu'il varie selon les maigres ou les crues du fleuve. — Mais alors, l'un des pays limitrophes se verra interdire l'usage du fleuve? Cause certaine de conflits. C'est ainsi que depuis 1851-52, lagune Mirim et rivière Jaguaram formaient frontière entre Brésil et Uruguay, au profit du Brésil. D'où quelque malaise dans les relations entre les deux pays. En 1909, le Brésil a spontanément et habilement renoncé à ses droits exclusifs de navigation et d'exploitation. Faudra-t-il donc tracer la ligne frontière à égale distance des deux rives? Ligne assez artificielle, on en conviendra. Quant à suivre le « milieu du chenal », cela suppose un chenal fixe et sensiblement rectiligne, ce qui n'est pas le cas le plus fréquent. Autre difficulté : des îles surgissent dans le lit même du fleuve, elles-mêmes capables de varier en étendue, en situation selon les crues[2]. Qui les revendiquera légitimement si elles ne sont pas accolées à la rive? Ici encore il faudra une précision minutieuse et qui tienne compte de la géographie. La convention franco-allemande du 4 novembre 1911 à propos du Congo a dû insister sur ce point afin de permettre à la France un passage du Gabon à l'Oubanghi entre le Congo allemand et le Congo belge[3]. Enfin il est des fleuves dont le tempérament

1. Cf. Vidal de Lablache, *La rivière Vincent Pinçon*. Étude de la cartographie de la Guyane (Bibliothèque de la Faculté des Lettres de Paris), Alcan.

2. Qu'on veuille bien se rappeler, par exemple, que dans la Gironde l'île Saint-Louis, émergée vers 1825, a plus de 40 hectares.

3. Il n'avait pas été question de ces îles dans la convention du 5 février 1885 entre l'État indépendant et la France. Cf. Dubois et Terrier, *Un siècle d'expansion coloniale*, Paris, Challamel, 1902, p. 612-613.

capricieux s'accommode mal d'un lit toujours semblable. Le Hoang-Ho, dont le cours inférieur a changé de direction au moins six fois depuis l'ère chrétienne, est célèbre sur ce point. Le Rhin a connu, en bien moindres proportions, pareilles aventures : Vieux-Brisach, d'abord situé sur la rive gauche, se trouva plus tard entre deux eaux, puis, au xe siècle, sur la rive gauche, au xive sur la rive droite [1]. Heureusement ici l'homme peut intervenir et interdire aux fleuves ces variations désastreuses pour les propriétaires riverains.

Ainsi les cours d'eau, réels obstacles, ne conviennent point aussi parfaitement qu'on pourrait le croire au tracé d'une ligne frontière. Si encore ils avaient coutume de séparer deux régions bien distinctes! Tandis que, bien souvent, l'une et l'autre rive offrent même aspect, même sol, même climat, même biologie, appartiennent à une même région. Plaine alsacienne ou plaine badoise, c'est tout un; de part et d'autre de la trouée héroïque du Rhin, c'est le même massif schisteux rhénan, plus loin, rive gauche ou rive droite, c'est toujours la même plaine hollandaise. Et en Hollande si vous faites du Rhin une frontière, il vous faut choisir entre les différents bras du fleuve, Waal ou Leck. D'ailleurs, lorsque nous posons qu'un fleuve est une frontière naturelle, nous songeons au Rhin; nous nous étonnerions qu'on en voulut faire autant pour le Nil ou même pour la Seine qui pourtant, parfois, limite des régions distinctes, comme Beauce et Brie. Nous avons, cependant, en France, un fleuve qui, coulant au contact de deux régions distinctes a séparé deux États : entre le Massif Central et les Alpes, le Rhône a servi de limite au « Royaume » et à l' « Empire [2] ». Remarquons encore que, depuis Valence au moins, cette vallée paraît capable de former une région particulière — que les géographes distinguent bien. De beaucoup plus artificielle paraîtrait la frontière du fleuve Oural, qui fait figure de limite de partie du monde [3].

D'ailleurs, un fleuve, ce n'est pas une sorte de rainure immua-

---

1. Cf. Vidal de la Blache, *L'Europe*, Paris, Colin, p. 236.
2. France et Saint-Empire romain germanique. Encore aujourd'hui les bateliers du Rhône disent « riau » pour rive droite et « empi » pour rive gauche.
3. Mêmes remarques que tout à l'heure (à propos du détroit de Malacca).

ble; le fleuve vit; il n'est, pour beaucoup, que la résultante des cours d'eau affluents; il tend à se façonner soit à travers un pays, soit entre deux pays, un domaine propre, capable de devenir une unité géographique que le courant principal recoupe sans la diviser[1]? S'il est admis que le Danube ne rompt pas l'unité de la plaine hongroise, pourquoi le Rhin romprait-il celle de la plaine entre Vosges et Forêt-Noire.

Élargissez le fleuve, en un point quelconque de la vallée, jusqu'aux dimensions d'un lac. La frontière n'est pas plus facile à déterminer que s'il s'agit d'une mer ou d'un fleuve. Le lac peut établir un obstacle, il peut être situé au contact de deux régions distinctes, comme les grands lacs de l'Amérique du Nord. Mais que vaudra la ligne frontière tracée sur la carte, en plein lac, dans le sens de sa plus grande dimension? Ne reconnaîtra-t-on point la sœur de celle qui, géométrique, se poursuit tout au travers d'une plaine? Lorsqu'on traverse le lac de Genève, on n'a point notion de franchir une frontière et cependant on ne peut pas nier le contraste entre les collines aux molles ondulations du Mittelland et les âpres cimes des Alpes savoisiennes. Mais aussi entre les deux rives que de ressemblances! Les grands lacs déterminent sur leur pourtour un adoucissement de climat qui vaut à leurs rivages, bien souvent, une même parure végétale. L'Alpe, la plaine lombarde, deux mondes différents; le lac Majeur, ici ou là est un, beau d'une même beauté à Luno ou à Pallanza. Et la vraie frontière devrait plutôt épouser la ligne capricieuse à laquelle s'arrête le triomphe de l'influence lacustre sur la nature environnante. Rebelle trop souvent à l'imposition d'une ligne frontière, l'eau semble fuir entre les doigts des diplomates.

Avec la montagne sera-t-on plus heureux? Pour l'homme qui, péniblement gravit la pente, l'horizon borné par la masse rocheuse, atteindre le col, atteindre le sommet, c'est toucher le point où commence la descente, où finit la fatigue, une limite dans l'effort. L'idée d'obstacle frappe l'esprit, dès la plaine. Franchir la montagne, entreprise bien ardue pour une armée!

1. En ce qui concerne la « ligne de partage des eaux » voir ci-dessous (montagnes).

Les passages, échancrures parfois bien faibles de la haute muraille, obligent l'adversaire à des cheminements connus, lui imposent des fatigues considérables. Qu'il s'agisse d'Annibal, de François Ier, de Napoléon, la traversée des Alpes force toujours l'admiration. La montagne surgit, à nos yeux, comme un talus énorme. Vues de Tarbes ou de Pau, les Pyrénées, d'un seul jet, tendent une toile de fond merveilleuse qui semble nous cacher une autre plaine. Montée, descente, séparées par une ligne de faîte, rien de plus simple, de plus favorable pour notre « frontière naturelle ». De part et d'autre les eaux « doivent » s'écouler vers des domaines hydrologiques différents, entraînant la vie vers des centres opposés.

Jusqu'à une époque très voisine de la nôtre, la cartographie a contribué à répandre cette idée schématique — et commode — du toit à double pente. La carte au 180 000e, commencée en 1818, ne fut terminée qu'en 1882 et c'est la première qui donne une représentation exacte du relief. Les atlas ont longtemps figuré les montagnes sous la forme de pains de sucre ou de sortes de chenilles. Par surcroît la théorie présentée au XVIIIe siècle par Buache à propos des bassins fluviaux, vite déformée, aboutit à vouloir ceindre tout réseau fluvial d'une ligne continue de hauteurs. La « chaîne de montagnes — ou de collines » — triomphe. On se persuade ainsi qu'une montagne ressemble à une simple muraille, parfois flanquée de « contreforts » et que toutes les montagnes se représentent de la même manière. De nos jours, la notion de relief s'est quelque peu transformée et sa représentation est devenue meilleure. La muraille s'est élargie et compliquée. Dans les limites d'un même système montagneux se rencontrent parfois le plateau, la barre calcaire, l'aiguille cristalline, comme dans nos Alpes. On ne peut plus se figurer une sorte de « bosse » continue; il faut comprendre un ensemble complexe de formes variées. La ligne est muée en surface et d'aspect variable. Et il n'est pas fatal — tant s'en faut — qu'à partir de la plaine, les altitudes progressent régulièrement jusqu'à une « ligne de faîte ». La montagne ne connaît guère cette hiérarchie régulière qui ressemble à l'étiquette d'une cour bien ordonnée. Au cœur des Alpes franco-italiennes, le massif du Pelvoux pointe vers le ciel nombre de hauts sommets qui dominent les massifs environ-

nants; pareil assemblage se hérisse du côté du Mont-Blanc, mais en situation différente par rapport à l'ensemble du système. Du lac de Genève, vous apercevrez le versant raide du Jura, muraille grise et revêche; de l'autre côté, ce sont les Alpes plus hardies, plus déchiquetées, coupées de vallées profondes que les eaux et les glaces ont burinées, sortes de barrière à claire-voie. Sur de pareils massifs, il ne sera pas aisé de choisir une ligne frontière. D'ailleurs, un coup d'œil jeté sur nos cartes suffit à montrer la difficulté. On y voit, bien souvent, la frontière sauter d'un alignement à l'autre, sinueuse et compliquée, sans que le relief seul soit à même d'en donner la raison. Telle la frontière franco-suisse. Il n'est pas facile, en effet, de découvrir une condition générale qui puisse valoir au moins dans la plupart des cas. On a cru, parfois, que toute montagne recélait une ligne appelée à la fois ligne de faîte, ligne des plus hauts sommets, ligne de partage des eaux. On sait aujourd'hui combien peu ces trois termes sont synonymes. Si par ligne de faîte on entend une ligne passant au sommet d'un alignement continuellement supérieur en altitude à tout autre alignement, ce n'est pas à dire que cette ligne réunira les plus hauts sommets du système. Les Vosges, par exemple, projettent des sommets des plus élevés tout à l'extrémité sur le flanc du massif, comme le ballon de Guebwiller. L'érosion a découpé toute cette masse. Quant à la ligne de partage des eaux, extraordinairement sinueuse, elle a son tracé particulier. Supposons que le rebord du plateau de Langres joue le rôle de ligne de faîte, la ligne de partage des eaux se dessine fort en arrière, en plein plateau.

Admettons que l'on ait un système montagneux pourvu d'un versant très abrupt d'une part, de l'autre d'un versant progressivement allongé; admettons qu'on puisse là-haut tracer une ligne frontière. Sera-ce bien une frontière naturelle? Qualifierons-nous ainsi le petit fossé creusé à travers les Hautes-Chaumes, dans les Vosges? Ne sont-ce pas de part et d'autre les mêmes pâturages? Dans la montagne, entre les « alpages » des deux versants, il y a plus de ressemblance qu'entre eux et la basse vallée ou les croupes cultivées de la base. Souvent, plus bas, la montagne, profondément mordue par une érosion relativement récente, se creuse en vallées qui, tout à coup se resserrent, fermées par une

barre rocheuse, — « verrou glaciaire[1] » — tandis que par l'amont elles s'évasent et se continuent doucement jusque dans les prés. Les différences de nature, de climat, de vie végétale sont plus grandes entre les divers étages qu'entre les deux versants d'un même étage, même si la haute région se couvre de glaciers et comporte peu de passages. C'est pourquoi les montagnards d'en haut vivent encore en relations plus fréquentes, plus nécessaires avec les voisins de l'autre versant qu'avec les voisins d'en bas. De là ces curieux traités de « lies et passeries[2] » qui, dans les Pyrénées, même en temps de guerre entre Espagne et France, prétendaient maintenir la paix dans la haute montagne sur les deux versants. Pour les gens du pays, il paraissait alors plus naturel que la frontière passât, au besoin, à mi-côte. Tracer la frontière sur le sommet, c'est, souvent, tailler en plein drap. Elle sera plus naturelle si on l'appuie sur une barre calcaire dont la roche tombe à pic jusqu'à la plaine. Mais alors il faudra que ce soit le dernier ressaut du système.

Il faudra aussi renoncer à chercher la coïncidence avec la ligne de partage des eaux. Souvent cette ligne se trouvera au voisinage d'un col, dans la haute région, et la ressemblance des versants dont nous avons déjà fait état, restreindra singulièrement la valeur « naturelle » de la frontière. C'est ce qui se produit dans les Vosges. Or, même en topographie, la ligne de partage des eaux n'est pas toujours bien visible. Récemment Chili et Argentine s'en aperçurent. En 1881, ces deux États convinrent de préciser leur frontière commune, demeurée fort indécise à partir de 40° lat. S. Un traité décida que la ligne frontière suivrait, dans la Cordillère des Andes, la ligne des plus hauts sommets ou ligne de partage des eaux. A l'application, on s'aperçut que ces lignes ne coïncidaient guère. On ne put pas s'entendre à propos de la ligne de partage des eaux, la guerre faillit éclater vers 1895-96. La nature ne fournissait pas du tout

1. Pour toutes ces questions, nous ne pouvons que renvoyer aux traités de géographie physique (par exemple de Martonne, *Traité de Géographie physique*. Paris, Colin, 1903). — Exemple de « verrou », étranglement du Valais à Saint-Maurice.

2. Cf. *Revue historique*, septembre-octobre 1910. Cavaillès : Les traités de lies et passeries. — Article fort suggestif, tant pour la géographie que pour l'histoire politique et sociale.

la base d'un partage équitable. En effet, l'érosion régressive qui pousse les cours d'eau à s'étendre toujours davantage vers l'amont, triomphe de la montagne de telle sorte qu'une rivière chilienne se forme sur le versant argentin tandis que la rivière argentine part du versant chilien. De là des réclamations réciproques. En outre, il arrive fréquemment, dans cette région, que les eaux courantes, issues d'un même lac, s'enfuient les unes vers le Pacifique, les autres vers l'Atlantique. Tout comme les glaciers du Mont-Blanc [1] s'écoulent, sans discontinuité, à la fois vers la France et vers l'Italie. Il fallut recourir à l'arbitrage de l'Angleterre qui se prononça, en 1902, pour une frontière nécessairement plus politique que naturelle [2]. Exemple qui mériterait de devenir classique dans les études diplomatiques.

D'ailleurs, les phénomènes de bifurcation, ou pérennes, ou temporaires, sont moins rares que ne le supposait la théorie despotique de la ligne de partage des eaux. Le Cassiquiare, qui, dans l'Amérique du Sud, unit le réseau de l'Amazone à celui de l'Orénoque, a perdu le rang de merveille unique. Des phénomènes analogues ont été signalés dans les régions voisines [3]; en Afrique, les marais de Toubouri, lors de la crue d'été, déversent leurs eaux à la fois par la Bénoué et par le Logone [4]. Enfin l'hydrologie souterraine, révélée depuis une vingtaine d'années, nous réserve bien des surprises. La preuve est faite aujourd'hui que, par-dessous plateaux et montagnes, la Loue reçoit une partie des eaux du Doubs, en dépit de nos délimitations superficielles. Où trouver alors la frontière naturelle?

Certes, la montagne, souvent, sépare deux régions naturelles distinctes. Il est manifeste que, de part et d'autre de l'Himalaya, Hindoustan et Tibet ne se ressemblent guère, que l'on distingue bien, à l'est et à l'ouest des Vosges, le plateau lorrain et la plaine alsacienne, que les Andes séparent nettement l'Atacama désertique de la Montana forestière jusqu'à l'exubérance. Toutefois, il serait imprudent de généraliser. L'Oural, — comme on

1. Frontière peu naturelle, dans une large mesure, que celle qui traverse ainsi un glacier.

2. Cf. exposé de cette question par M. Gallois, dans *Annales de Géog.*, 15 mai 1901 et 15 janvier 1902.

3. Liaison entre le Tocantins et le Rio San Francisco.

4. Route suivie par Lenfant du golfe de Bénin au Tchad en 1903.

sait, — constitue si peu une séparation naturelle entre Russie et Sibérie, où l'on retrouve également steppes et forêts, que les limites de la Russie d'Europe, par le gouvernement de Perm, débordent largement sur la Sibérie.

Mais, alors même que chaque versant du système montagneux regarde un pays différent, il remplit assez peu les conditions requises pour le tracé d'une ligne frontière. Car un massif montagneux, par lui-même, par un sol différent, surtout par la modification que l'altitude fait subir au climat, constitue une région naturelle particulière. S'il se creuse en vallées profondes, larges, le « cantonalisme » se trouve favorisé, des États peuvent naître. L'exemple classique de la Savoie, née en pleine Alpe et si longtemps indécise entre la France et l'Italie suffirait à exprimer la valeur, même historique, de la montagne comme région naturelle. Dès lors, en admettant que le massif de part et d'autre soit nettement différencié, qu'ici ou là une ligne de relief permette d'asseoir une ligne de bornes, il faudra choisir, arbitrairement l'un des deux rebords. La volonté humaine seule pourra décider lequel des deux rivaux enfermera tout le massif dans ses limites ou lui demeurera extérieur. Sinon, c'est la frontière conventionnelle, une délimitation, pour beaucoup, artificielle. Et, dans le cas le plus favorable, il restera toujours difficile, dans la plupart des cas, de faire coïncider une limite politique linéaire avec un phénomène naturel de relief. La montagne se retranche dans son splendide isolement.

Il est d'autres phénomènes géographiques que l'on n'a pas coutume de citer lorsqu'on parle de frontières naturelles et qui méritent, pourtant, de retenir l'attention. Telle la forêt. La forêt crée un obstacle certain que des groupes armés ne sauraient traverser sans risques. Il suffit de rappeler la bataille de Hohenlinden. Aux XVIIe-XVIIIe siècles, la forêt ardennaise tint, dans les préoccupations diplomatiques et militaires de la France, une place considérable, amplement justifiée [1]. Que dire alors de la forêt tropicale, si effroyablement touffue, si épaisse et si sombre? Les études régionales récemment parues à propos de

1. Cf. *Annales de Géographie*, 15 juillet 1907, Demangeon, *La trouée de l'Oise*.

la France montrent bien comment, dans la constitution des groupements humains sur la base des régions naturelles, la forêt servit de rideau protecteur[1].

Ainsi la forêt sépare souvent des régions différentes, comme l'Argonne sépare le pays meusien, la Lorraine, de la Champagne. Mais elle-même forme une région naturelle et qui varie selon la latitude et selon l'altitude. C'est à l'abri de la forêt qu'est née la Russie; le maquis — forêt diminuée — caractérise, avec la Corse, bien des pays méditerranéens; la forêt tropicale a ses peuplades de vie particulière[2] et peut limiter l'expansion des groupes différents : l'Islam pénètre difficilement la forêt fétichiste; Samory, roi de la savane, est vaincu dès qu'il se trouve acculé à la forêt. Dans nos régions, où la forêt n'est guère habitée, le bûcheron, le sabotier, le charbonnier empruntent à la forêt une façon originale de vivre et de penser.

La difficulté, ici encore, c'est la détermination de la ligne frontière. Dans nos pays, la lisière de la forêt tranche nettement, du moins en plaine; elle est artificielle. A l'état naturel, il est rare que la forêt cesse aussi brusquement. La taïga russe ou sibérienne se prolonge dans la steppe au moins le long des cours d'eau, la forêt montagnarde s'éclaircit peu à peu et s'atrophie; la forêt tropicale empiète sur la savane. En outre, la même question se pose encore : lequel des deux voisins englobera la forêt dans son domaine, puisque aussi bien deux lignes frontières sont possibles? Si cependant il est vrai que l'on puisse déterminer avec une précision suffisante les points où commence la forêt continue, pourquoi ne pas les relier par une ligne-frontière? Frontière, certes, aussi naturelle que telle ligne de partage des eaux ou tel talweg.

Pour les étendues marécageuses, les contours ne peuvent pas être très précis, nécessairement. Le marais, d'ailleurs, sépare rarement des régions distinctes, puisqu'il marque seulement une indécision de la pente, un rassemblement des eaux stagnantes dans une plaine. Mais, comme obstacle, le marais vaut peut-être plus encore que la montagne. Entre Hollande et Allemagne

1. Cf. Vacher, *Le Berry*, 1908.
2. Par exemple, les « pygmées », les populations naines du Congo.

s'étendent ainsi les marais de Bourtange, capables de constituer un domaine presque infranchissable, jadis. Régions naturelles originales déterminant des modes de vie spéciaux : Frisons récolteurs de tourbe, nègres du Bahr-el-Ghazal aux longues jambes d'échassier. On pourrait objecter — avec raison — que forêt et marais sont des phénomènes sur lesquels l'homme a prise, trop de prise parfois, et dont il peut modifier l'étendue. Par là l'idée de stabilité qui entre dans la notion de frontière naturelle se trouve atteinte.

L'homme n'a guère de prise sur le climat. Cependant il songe peu à plier ses frontières aux différences climatiques. Sans doute, bien souvent, c'est par des nuances peu sensibles que l'on passe d'un régime à un autre, que l'on quitte le climat maritime de la Bretagne pour atteindre le climat plus continental de la Beauce. En bien des cas, surtout dans la zone astronomique tempérée, il serait vain de vouloir tracer des palissades entre deux régions, d'après le climat. Rien de plus artificiel, alors, que ces lignes qui prétendent borner ici un climat armoricain, là un climat séquanien. Mais aussi il arrive qu'un relief transversal à la direction des vents dominants introduise des différences nettes. Sur le versant lorrain des Vosges, les brumes d'ouest traînent, accrochées aux sapins, tandis qu'au même instant, sur la plaine d'Alsace, le soleil luit dans le ciel bleu. Mêmes contrastes entre la région des puys et la Limagne d'Auvergne. Les montagnards ne distinguent-ils pas bien le versant du soleil du versant de l'ombre, l' « adret » de l' « ubac », dans nos Alpes, le « batch » de la « soulane » dans les Pyrénées? Si vous descendez de Lyon à Marseille, les gens du pays vous diront qu'à partir de Valence vous entrez dans le royaume du soleil. Le climat méditerranéen, en effet, si caractéristique avec ses longs étés secs, ses pluies d'automne violentes et courtes, trouve souvent, dans le relief, des limites bien marquées. Le Ventoux passe, et c'est justice, pour une borne climatique remarquable. D'ordinaire, les différences de végétations accusent les changements de climat. Dès qu'au sud du Sahara la pluie est moins rare, les bois de mimosées apparaissent; passer du domaine européen au domaine méditerranéen, c'est passer du domaine d'arbres à feuilles caduques au domaine d'arbres tou-

jours verts. Par ce détour, par les révélations parfois si expressives de la végétation, nous pouvons, en quelque sorte, fixer les phénomènes atmosphériques si insaisissables par nature. Différenciation [1] tellement impérative qu'elle ordonne des groupements humains et leur vie : ici les Touaregs du désert, là les nègres de la savane. Entre les pays de mousson de l'Asie orientale et les pays continentaux de l'intérieur, la différence essentielle n'est-elle pas le climat? De même entre Chine du Sud et Chine du Nord. Le développement des anciens empires sur les rivages méditerranéens se doit au climat partout analogue. Or le climat peut être un obstacle de premier ordre, qui effectivement a longtemps arrêté l'expansion européenne. Qui ne se souvient de la retraite de Russie, de la défaite infligée à Napoléon par le climat? L'idée de ligne frontière se réalise plus difficilement, semble-t-il de prime abord. Toutefois il est des démarcations suffisamment nettes, révélées par la végétation. Si les observatoires étaient multipliés, tous bien outillés, il deviendrait plus aisé de tracer sur les cartes des limites et de renforcer ainsi l'idée d'obstacle. Que déjà ce soit possible dans certains cas, que le climat puisse dominer des changements nets de vie, de région, cela suffit pour permettre de regretter que dans les négociations, que dans l'énonciation même de frontières « naturelles ou artificielles » on n'ait pas coutume d'en tenir compte. C'est négliger un élément essentiel d'appréciation.

III

Si cet élément ne suffit pas, pris en soi, il pourrait, à l'occasion, venir au secours d'un autre. Mais nous touchons ici à une habitude erronée qui aggrave la discordance indiquée si fréquemment tout à l'heure entre la notion de frontière naturelle et sa réalisation. D'ordinaire, en effet, cette question se pose d'une façon trop simpliste. Pour établir la ligne frontière, on n'envisage à la fois qu'un seul ordre de phénomènes, ici la mer,

1. L'ancienne Pologne formerait ainsi une région climatique. Cf. Romer, Esquisse climatique de l'ancienne Pologne. *Bulletin de la Société Vaudoise des Sciences naturelles*, 1910, p. 203 et suiv.

là le fleuve, ailleurs la montagne. Par analyse plus cartographique que géographique, on isole artificiellement tel aspect d'une nature évidemment complexe. De cette façon, on parvient assez aisément à satisfaire l'esprit qui réclame un obstacle naturel. Mais il n'est guère de phénomène naturel qui fournisse nécessairement la ligne précise que veut la notion actuelle de frontière. Mer, fleuve, lac, montagne, même forêt, marais ou climat n'offrent guère cette ligne simple, nette.

Prenez ces divers ordres d'éléments géographiques, mettez-les en contact et vous pourrez définir une région naturelle. Une région naturelle, c'est une portion de l'étendue qui, par son aspect général, résultat des causes multiples de sol et de climat, par sa vie naturelle, se distingue des autres. La Suède, avec ses terrasses de terrains récents, ses cours d'eau relativement longs, son climat de nuance continentale assez marquée, ses minerais, son caractère, en somme, plus « terrien », paraît tout autre que la Norvège « maritime », pays des fjords, de torrents courts, de sol ancien et pauvre. Il est des cas plus compliqués. La variété des sols, des nuances climatiques crée, à l'intérieur de la France, un grand nombre de régions naturelles. Mais il suffit que toutes ces régions présentent assez de caractères communs pour se différencier des régions étrangères et alors l'ensemble peut bien former, au second degré, en quelque sorte, une région naturelle à son tour. C'est un fait banal aujourd'hui que la France, caractérisée précisément par cette variété même, constitue un tout bien un, différent des ensembles voisins.

C'est la conscience plus ou moins nette de cette unité qui se trouve à la base de la théorie des « frontières naturelles ». Et il n'est pas sans intérêt de remarquer que c'est le pays le plus varié de l'Europe qui a manifesté le premier cette conscience unitaire.

Seulement, de même que pour une région comme la Bretagne ou le Berry, il est difficile de trouver une ligne limite, de même, pour un ensemble comme la région française ou la région germanique, la ligne frontière ne se rencontre pas facilement. Qui dit région naturelle désigne bien un compartiment de l'écorce; ce n'est pas à dire que ce compartiment admette une ceinture de cloisons-étanches. La nature offre la limite-zone plus

souvent que la limite-ligne. Entre Norvège et Suède, la région de hautes montagnes couvertes de glaces compose une région intermédiaire qui les sépare. Entre la région française et la région germanique, les pays rhénans, eux aussi, introduisent une zone frontière. La Lotharingie du traité de Verdun (843) répondait à des exigences naturelles; de même la Savoie, de même la Navarre, longtemps, nous ont séparés des États voisins.

La vraie frontière devrait coïncider avec la limite des régions naturelles — et nous comptons la mer comme une région naturelle. Mais nous savons à quelles difficultés se heurte alors le tracé d'une ligne. Même si l'on peut, d'une façon ou d'une autre, obtenir pour une région une ligne précise comme limite, par l'introduction de la zone frontière, il restera à déterminer lequel des deux pays absorbera celle-ci jusqu'à la ligne extrême.

IV

Longtemps l'homme a pu se contenter de frontières indécises, développer son activité à l'abri — abri plus ou moins sûr — d'une zone naturelle différente, capable de former obstacle, de raréfier même la population. Mais, à mesure que la civilisation progresse, que l'homme prend plus nettement possession du globe, que les régions d'abord les plus négligées, les plus dédaignées deviennent la proie d'ambitions rivales et multiples, lorsque au morcellement de la vie locale succède l'unité politique et morale, lorsque la conscience nationale prétend encastrer les cadres des groupements primitifs dans le cadre plus large de l'État, à mesure devient plus pressante la nécessité de réduire la frontière à une ligne et de délimiter précisément cette frontière. Tels les terrains de vaine pâture, d'abord ouverts à tous, peu à peu se découpent en lots individuels nettement circonscrits par des palissades, telle la terre nue jadis se strie de lignes compliquées qui doivent séparer les peuples.

Mais alors, qui imposera ces limites? Barrières fragiles si elles ne valent que par la volonté du plus fort, et même si un arbitre a découpé à peu près également le terrain revendiqué par deux rivaux. Tandis que si la nature imposait ces cadres, ils

en tireraient une force singulière. Parce que le besoin de stabilité s'accroît, la question de frontières naturelles prend plus d'intérêt. L'homme est tenté d'en appeler à la nature, comme à une règle de droit supérieure et définitive. En ce cas, ce n'est pas la carte topographique qui, à elle seule, pourra lui répondre. Tout ce qui sert à la géographie, toutes ces notions qui contribuent à définir une région naturelle, tout cela doit servir aussi à la diplomatie.

La géographie physique peut ainsi déterminer la scène sur laquelle doit naturellement se jouer la vie d'une nation. Mais elle ne peut pas toujours, elle ne peut que rarement la délimiter de la façon précise et linéaire qui devient de plus en plus nécessaire. La volonté humaine seule peut opérer le choix entre tel bord ou tel autre d'une région frontière, et, ici ou là, écarter l'accessoire, retenir le principal. Dans la notion de frontière naturelle, ce n'est pas seulement le terme frontière qui marque la part de l'élément humain et le transforme en notion subjective. On prononce région française, mais on pense France. On fait appel à la géographie physique, mais on s'appuie sur la géographie humaine. Communauté de langue, de mœurs, de religion, de longues relations économiques ou politiques, autant de liens « naturels » pour un groupe ethnique. Liens encore faibles s'ils ne sont pas noués par l'idée, par le sentiment de la nationalité. La nation comprend tous ceux qui se réclament des mêmes traditions historiques, qui prétendent vivre le même avenir.

La France, c'est le pays qui se souvient des limites traditionnelles de l'ancienne Gaule, c'est le pays dont la vie voulut être vécue, naguère encore, par les populations de la rive gauche du Rhin. Le nom de pays n'évoque pas seulement le souvenir d'un coin de terre d'un aspect naturel, il fait surgir devant nos yeux un ensemble de gens vivant d'une vie particulière. Lorsque nous parlons du pays, nous parlons à la fois des habitants et de la terre habitée; nous ne séparons pas ceux-là de celle-ci. Et c'est, d'ailleurs, une notion très géographique, que cette relation nécessaire ainsi établie, d'instinct, entre la nature et l'homme. Ainsi, dès qu'une frontière tracée d'après les indications de la nature témoigne quelque incertitude, c'est l'homme qui décide. La France ainsi entendue ne s'arrête pas seulement aux limites

qu'on prête à la région française des géophysiciens [1]; elle s'étend jusqu'aux limites de la nationalité française. Dans la perte de l'Alsace-Lorraine, ce que nous regrettons, c'est moins la perte d'une frontière censément naturelle, selon une géographie mal informée, que la perte d'une frontière réellement naturelle, d'après une histoire singulièrement compétente.

Depuis que l'idée révolutionnaire de nation moralement unie par des traditions et des aspirations communes s'est imposée aux peuples, de plus en plus s'est répandu le principe que les peuples ont le droit de disposer librement d'eux-mêmes. Les atteintes portées à ce droit strict ne servent qu'à l'enraciner davantage dans les esprits. Toute ligne frontière qui ne tient pas compte de cette volonté, même si elle concorde avec une frontière géographiquement naturelle, ne peut pas promettre la stabilité nécessaire. Il est bien vrai que la nature divisée en régions naturelles offre à l'activité humaine comme le premier dessin d'unités possibles; il est vrai aussi que si l'on cherche à fortifier le fait humain par le fait naturel, la géographie présente des accidents capables de servir d'obstacles, d'abris. Mais, dans la recherche d'une frontière naturelle, on tient compte trop souvent de la seule notion d'obstacle, pas assez de la notion de région naturelle. Et quand on en vient à vouloir tracer une ligne précise qui sépare deux nations, la nature physique, certes, a tout droit d'intervenir, non pas dans l'isolement arbitraire d'un phénomène, mais dans toute sa complexité. Seulement, faute de lignes naturelles assez précises, par le fait aussi qu'après tout — ou avant tout — il s'agit de vie humaine, le dernier mot doit rester à la volonté humaine librement exprimée. Une frontière naturelle, ce n'est pas seulement un fleuve, une montagne, c'est la ligne de contact de deux régions naturelles; et c'est aussi la ligne de démarcation entre deux groupes ethniques « naturels ». La notion de frontière naturelle se compose d'éléments nombreux, plus ou moins conscients, mais qui peuvent se grouper sous

1. Au nord, par exemple, si l'on ne tient compte que de la géographie physique, il est clair que le pied du bombement de l'Artois constitue une frontière plus naturelle que la frontière actuelle qui court à travers la Flandre.

deux chefs : détermination géographique et volonté humaine. Ces deux ordres d'éléments se mêlent ou se distinguent souvent à notre insu. Souvent le qualificatif « naturel » nous fait illusion et le désir de trouver une base solide, extérieure à nos désirs mêmes, risque de laisser croire que par frontière naturelle nous comprenons seulement un accident de géographie physique. Mais l'homme n'est pas dans la nature « comme un pilote dans son navire » et, au fond, nous ne parvenons guère à séparer l'homme de la terre, à oublier la nationalité pour ne plus songer qu'à là région naturelle.

En définitive, puisque tant de frontières dites géographiques sont géographiquement artificielles, une ligne frontière, même tracée à travers champs, pourvu qu'elle sépare deux nationalités, peut bien paraître aussi naturelle, pas moins conventionnelle que telle autre qui plus ou moins valable au point de vue géographique, divise une même nationalité. Les termes frontière artificielle, frontière naturelle, si on les oppose, n'ont qu'une valeur toute relative.

ELICIO COLIN.

Nécrologie.

M. Régis Jallifier.

S'il s'agissait d'écrire une monographie sur notre cher Jallifier, je laisserais aux historiens l'honneur de définir ici cet admirable représentant de l'enseignement de l'histoire. Ils rappelleraient, avec une compétence que je n'ai pas, les mérites professionnels de ce maître exemplaire; ils mettraient en lumière les qualités supérieures des ouvrages qu'il a écrits. Mais la modestie, qui fut le trait dominant du caractère si noble et si délicat de cet homme de bien, a, jusqu'à la minute extrême de la mort, accompagné cette existence vaillante, et Jallifier n'a pas voulu qu'on prononçât, sur son tombeau, les louanges qui lui étaient dues. Les douloureux regrets de ses amis, de ses camarades, de ses chefs, de ses collègues, de ses élèves, de tous ceux que sa perte prématurée afflige comme un deuil intime et familial, n'ont pas trouvé à s'exprimer. Ce ne sera pas, toutefois, j'en ai la conviction, trahir ses volontés dernières que de se souvenir de lui, et de recueillir avec discrétion, avec piété, avec orgueil aussi, quelques-unes des formules qu'ont laissées sur lui les appréciateurs les plus qualifiés de sa vie universitaire.

Avant de les laisser parler, je m'excuserai de placer ici un souvenir tout personnel. Je n'ai pas été le camarade de Jallifier. Il était sorti de l'École Normale Supérieure, quand j'y entrais. Sa promotion, grosse d'avenir, était celle de Louis Liard et de Elie Rabier; ses condisciples comptaient dans leurs rangs Luchaire, Benoist, Couat, Léon Robert, les deux Croiset, Clairin, Emile Boutroux; je ne puis pas les nommer tous, je cite de mémoire. Je ne le rencontrai, pour la première fois, qu'en 1881. Je le connaissais de réputation. « On n'est pas plus spirituel que

M. Jallifier », avait dit devant moi un personnage, qui savait tout ce qu'un tel éloge implique. J'appréhendais, je l'avoue à ma honte, d'être mis en présence d'un homme de trop d'esprit. J'eus la délicieuse surprise de ne le trouver ni mordant, ni avantageux, ni préoccupé, si peu que ce soit, de briller aux dépens des autres. Ses saillies naturelles étaient aimables, son humeur enjouée avait autant de grâce que de sel ; le sourire, perfide parfois chez nos faiseurs de pointes réputés, était ici toute indulgence ; le rire même était courtois, il sonnait franc ; la finesse, profonde au besoin, la verve, toujours légère, étaient l'expression d'un bon sens agile, assoupli, aiguisé, d'une cordialité native, éclairée et exquise. Je m'expliquai, dès le premier instant, pourquoi les amis de Jallifier recherchaient tant son entretien, pourquoi surtout, lorsqu'ils en étaient privés, ils s'y résignaient avec peine : on ne s'approchait pas de lui sans ressentir une sorte de charme, et on ne s'éloignait de lui, qu'à contre-cœur.

Né à Grenoble, Régis Jallifier avait les qualités de justesse infaillible, de force ardente et contenue, avec le grain de fantaisie, des Dauphinois. Après des études brillantes, il entra, à vingt ans, à l'École Normale, et, si je ne me trompe, le second de sa promotion. Il en sortit en 1869, après s'être classé le second à l'agrégation d'histoire. Il professa pendant une douzaine d'années à Clermont, à Toulouse, au Collège Rollin ; en 1881, il obtint une chaire d'histoire au lycée Condorcet, alors nommé lycée Fontanes. Il y aurait attendu, sans une minute de lassitude ni d'ambition, l'heure de la retraite, si des instances, longtemps inutiles, n'avaient fini par triompher de sa répugnance à sortir du rang pour assumer l'honneur, quelquefois onéreux, des fonctions administratives. Lucien Lanier, notre ami et le sien, venait d'être emporté par une mort aussi rapide qu'imprévue : on offrit l'inspection générale à Jallifier. Il ne pouvait plus objecter, comme il l'avait fait jusqu'alors, la nécessité de rester à Paris, auprès de sa vieille mère ; depuis un an, il était seul ; il accepta. Il fut ce qu'il ne pouvait pas manquer d'être, le plus juste et le plus humain, le plus respecté et le plus aimé des inspecteurs : tous ceux qui dépendaient de lui, pleurent sa perte.

Dès l'âge de vingt ans, il possédait tout ce qui donne et assure à jamais l'autorité : il joignait à l'esprit le caractère. Ses

notes d'École Normale en témoignent : « Il paraît plus assuré de réussir à l'agrégation qu'aucun autre de la section d'histoire », écrivait Francisque Bouillier, le directeur. Monté dans sa chaire, il s'y affirme aussitôt comme un maître d'avenir, parlons plus exactement, comme un maître accompli. « Débuts excellents », dit Chassang en 1870; « il nous a paru excellent », répète Jourdain en 1871. « Esprit remarquablement net et ferme », dira Glachant en 1874; « finesse exquise », ajoutera-t-il en 1878, et il expliquera ainsi son sentiment : « Exempt de préjugés et de prétentions, non de critique, tant sans faut. Parole exercée, maîtresse d'elle-même, vraiment improvisée dans la leçon, nette et prompte dans l'interrogation. Il a un grand art de rendre l'histoire attrayante. »

Mais ce sont là des opinions d'inspecteurs généraux purement littéraires. En 1881, au collège Rollin, c'est l'historien Chéruel, juge de la spécialité, et d'humeur volontiers sévère; au sortir d'une classe faite par ce professeur d'enseignement secondaire, il ne trouve pas de louange plus expressive que celle-ci : « Serait à sa place dans l'enseignement supérieur ». Et, assurément, si Jallifier avait voulu suivre la carrière des Facultés, il y aurait marché du même pas que son ami Luchaire, et comme lui, après ou avant lui, il serait entré à l'Académie des Inscriptions. Il débutait en un temps où l'ambition des Normaliens semblait être, non pas d'échapper à l'enseignement des lycées, mais d'y rester, d'y exceller, d'y former à l'amour du vrai des générations d'adolescents, de ne parler et de n'écrire que pour de jeunes écoliers, de labourer, d'ensemencer, d'aider à germer, à s'élever, à fructifier, à mûrir — quitte à laisser à d'autres la moisson — la foule des intelligences. C'est à cela que Jallifier, dès l'École Normale, a destiné tout son savoir; c'est à cela qu'il lui a plu de consacrer, avec tout un labeur constant, consciencieux, mais rempli d'allégresse, les ressources d'esprit, les qualités de recherche, d'exposition, d'expression, et les dons intellectuels qui, voués à la science pure, pouvaient lui assurer un avenir plus glorieux.

On ne méconnut pas le sacrifice. « Talent de premier ordre », écrivait, dès 1881, le nouveau recteur de Paris, Octave Gréard. Cette rubrique une fois trouvée, revient régulièrement pour résumer les éloges très explicites des Anquez, des Foncin, des

Debidour, de tous les historiens qui eurent à prononcer un jugement sur son enseignement et sa personne. Et l'on ne tarde pas à reconnaître en lui celui qui doit juger les autres. « Mérite tous les témoignages. Peut être appelé, le cas échéant, aux plus hautes fonctions. Y portera l'esprit de justesse et de justice en même temps que l'autorité du talent. » Ainsi s'exprime-t-on en 1890. Trois ans après, M. Liard, passé au rectorat et oubliant, qui pourrait en douter? qu'il fut, à l'école de la rue d'Ulm, l'un des meilleurs amis du professeur de Condorcet, le définit avec sa vigoureuse gravité : « M. Jallifier n'a pas rempli tout son mérite qui est grand et rare », ou encore : « L'éloge de M. Jallifier n'est plus à faire. Se maintient à son niveau qui a toujours été très élevé. » En 1908, on presse le professeur d'accepter la place d'inspecteur général vacante, et après des journées de négociations, d'efforts affectueux, on obtient de lui qu'il se laisse porter à la situation où ses électeurs du Conseil supérieur l'auraient nommé encore à l'unanimité, si ce grade d'inspecteur, comme celui d'officier sous la première République, eût été conféré par une élection.

Ce serait méconnaître une partie des services rendus par Jallifier à la cause de l'Instruction publique et populaire, que de passer sous silence ses années de professorat à l'École Normale Supérieure des Instituteurs. Ce qu'il fit pour développer, pour élargir, pour élever l'esprit de jeunes gens dont on attendait tant, et qui n'ont pas trompé ces hautes espérances, ce serait à l'un d'eux de le dire avec cette éloquence de la gratitude, si belle dans son expression. Ce que je sais, c'est que Jallifier ne supporta jamais l'idée de sacrifier à aucun avantage d'aucune sorte cette partie de ses occupations. A un certain moment, on songeait à lui pour remplacer définitivement à l'École de Sèvres un professeur qu'il avait suppléé pendant une cruelle maladie, terminée par la mort. Il répondit : « Abandonner Saint-Cloud? C'est une solution à laquelle je ne puis me résoudre. Il y a là un enseignement pour lequel j'ai des entrailles de père et que je ne quitterai pas, s'il ne me quitte. »

C'est ainsi qu'il se donnait tout entier à toutes ses tâches. Presque aussitôt après qu'il eut été nommé inspecteur général, le fardeau de la présidence de l'agrégation d'histoire lui incomba.

Il s'y montra, comme partout, à la hauteur voulue. Son équité, sa clairvoyance, sa bonté, sa largeur de vues lui gagnèrent bien vite, avec l'affection des candidats, l'admiration et le respect de ses jeunes collaborateurs. Si gravement atteint qu'il fût depuis trois mois, il comptait sur son énergie, pour durer, jusqu'au bout des épreuves de cette année. Mais, tout à coup, il vit venir la mort. Il avait tout arrêté avec les membres du jury, sujets de compositions, sujets de leçons, et le reste. Trois jours avant de s'en aller, il fit venir auprès de lui un de ses amis les plus sûrs, le fils du doyen Alluard, et il lui confia le soin d'exécuter cette démarche : « Dès que je serai mort, allez trouver le directeur de l'Enseignement Secondaire, M. Lucien Poincaré. Remerciez-le profondément pour moi de la bonté parfaite qu'il m'a montrée en toute occasion, depuis qu'il est mon chef. Assurez-le que j'ai pris toutes les précautions pour ne laisser aucune trace des notes prises en vue du concours. Aucune indiscrétion ne saurait se produire. Le président, qui me succédera, n'aura rien à changer à ce qui est fait : tout est en ordre. » On le voit, Régis Jallifier est mort exactement comme il avait vécu : c'est au devoir professionnel qu'il a donné, très simplement, quarante-trois années de son travail; c'est au devoir professionnel qu'il a donné, très simplement aussi, sa dernière pensée.

Ernest Dupuy.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Le recrutement des écoles normales dans l'académie de Rennes [1]. — La question du recrutement des écoles normales est une de celles qui préoccupent à juste titre les autorités scolaires et les groupements corporatifs d'instituteurs. Au lendemain des concours d'admission de 1911, certains chiffres alarmants, mais dont l'exactitude toutefois appelle d'expresses réserves, ont été révélés par des journaux ou revues pédagogiques. D'après ces informations le nombre des candidats aux fonctions d'instituteur diminuerait de façon très sensible, et la qualité même des aspirants attesterait, selon la formule, une nouvelle « crise primaire » dont plusieurs départements de l'Ouest et du Centre offriraient d'inquiétants exemples.

C'est cette situation que le présent mémoire a pour but d'éclairer en indiquant pour un groupe d'écoles normales les conditions actuelles du recrutement et la nécessité d'éveiller les vocations pédagogiques par des moyens opportuns et faciles. Il va sans dire que nous laissons volontairement de côté, dans l'examen de ce problème, les raisons économiques et sociologiques dont on nous paraît, d'ailleurs, abuser dans l'étude des questions d'enseignement primaire, parce qu'elles ne résultent pas de nos recherches et parce qu'elles échapppent nécessairement à notre action.

I. *Infiltration pédagogique et vocations d'instituteurs.* — Pour étudier avec les détails les plus démonstratifs et sans parti pris l'éveil des vocations pédagogiques, c'est tout un livre qu'il faudrait écrire sous ce titre : « Comment on devient instituteur ». A défaut des résultats d'une enquête générale nous apportons ici les ressources de notre expérience personnelle comme inspecteur primaire et directeur d'école normale et la connaissance de plusieurs milieux ruraux ou citadins que nous avons pu directement observer.

Or, dans les campagnes et les villes de l'Ouest et du Midi, faut-il croire que la source du recrutement des maîtres se tarit insensible-

1. D'après une note de M. A. Léaud, directeur de l'École normale d'Instituteurs de Savenay.

ment, que l'appel des situations plus lucratives ou plus brillantes séduit les familles et les adolescents studieux, que nos écoles primaires ont pour seule ambition d'envoyer aux écoles primaires supérieures de futurs contremaîtres, employés ou chefs d'exploitation agricole ? Rien n'autorise selon nous à généraliser de la sorte quelques résultats observés principalement dans les centres d'activité ouvrière, autour d'établissements techniques qui, répondant aux besoins de milieux bien définis, attirent pour une destination industrielle ou commerciale l'élite des bons élèves. Dans l'ancienne Gascogne aussi bien que dans les départements bretons, — même dans des villes comme Lorient qui sont « industrialisées » depuis longtemps, — les candidats instituteurs se rencontrent dans les cours complémentaires, les cours supérieurs des écoles publiques et jusque dans les cours du soir, si l'on veut bien réfléchir aux qualités spéciales exigées d'un éducateur. Ces qualités sont sans doute le désir de s'instruire, l'ouverture d'esprit, la droiture de caractère ; et combien d'élèves de treize à seize ans avons-nous rencontrés que des soins spéciaux, des études prolongées eussent conduits avec succès vers le concours d'admission aux écoles normales ? Mais la plupart appartiennent, il faut en convenir, à des familles pauvres ou chargées d'enfants ; l'ignorance aussi de certains parents ne surprend pas ou n'écoute pas la vocation certaine d'élèves bien doués, la prévoyance à courte vue de quelques autres interrompt brusquement les études désintéressées de l'adolescence.

Mais parce que ces « vocations » se dispersent ou sont contrariées, nul n'est en droit d'en conclure que le recrutement des futurs instituteurs est épuisé dans les classes laborieuses des villes et des campagnes. C'est le contraire plutôt qui nous frappe : petits cultivateurs, employés, ouvriers économes ont nettement considéré que le métier d'instituteur est très honorable, permet d'élever une famille et donne à qui l'exerce un incontestable prestige. S'ils n'envoient pas davantage leurs fils aux cours complémentaires et aux écoles primaires supérieures afin d'y préparer le concours de l'école normale, c'est qu'ils manquent eux-mêmes de directions, c'est qu'ils ignorent parfois les concours financiers et moraux sur lesquels ils pourraient compter, c'est que, pour employer une formule à la mode, la « sélection des valeurs intellectuelles » n'est pas suffisamment faite dans nos écoles publiques.

Pourtant, que ces mêmes familles, insoucieuses en apparence d'un avenir meilleur pour leurs fils reçoivent une inspiration et quelques conseils : il faut voir alors l'intérêt qu'elles manifestent pour « les pousser » selon le terme populaire. Dans nombre de communes rurales que nous connaissons il a suffi du succès à l'école normale d'un seul candidat pour déterminer chez les parents une véritable émulation qui, disons-le, dépassait souvent les ressources et quelquefois les aptitudes. L'initiative d'un instituteur zélé, les exhortations d'un

ami, la vision d'un succès probable ont suffi, selon les circonstances, pour déterminer la vocation. — On sait qu'à cet égard les idées pédagogiques procèdent dans nos campagnes par une véritable « infiltration » : ce sont les familles d'instituteurs, ou parentes d'instituteurs, ou dociles à l'influence des instituteurs qui continuent à fournir la majorité des candidats; et pour bien mettre ce fait en évidence nous avons nous-mêmes entrepris à Savenay une enquête aussi précise que convaincante. Nous avons pu classer les 63 élèves-maîtres que compte actuellement l'école normale d'après les motifs d'ordre personnel ou domestique qui avaient déterminé leur entrée dans l'établissement, et voici, pour chaque groupe, le résultat de notre questionnaire.

I. Fils d'instituteurs ou d'institutrices publics.....	12
II. Élèves parents d'instituteurs (ayant reçu comme frères ou neveux d'instituteurs et d'institutrices une influence pédagogique précoce)..........	6
III. Élèves ayant préparé le concours d'admission sur le conseil décisif d'un instituteur ou d'un professeur..................................	18
Soit *36* élèves ayant subi une action pédagogique certaine.	
IV. Élèves s'étant décidés à la fonction d'instituteur sur le seul conseil de leurs familles (milieu agricole, 4; milieu ouvrier, 19)...........	23
Sur leur propre initiative..................	4
Soit *27* élèves dont la vocation échappe aux causes précédentes.	

Ces chiffres permettent, nous semble-t-il, de suivre aisément le « cheminement » des idées pédagogiques à travers l'esprit des familles et montre comment s'est formée la vocation initiale des élèves-maîtres. Nous sommes en conséquence autorisés à conclure que l'épuisement des vocations pédagogiques est une de ces opinions excessives ou téméraires que l'examen scrupuleux des faits n'établit pas. Ce qui est plus vrai, c'est que nombre de vocations ne sont pas encouragées ou même s'ignorent.

II. *Le recrutement des écoles normales avant 1884.* — Avant que les écoles primaires supérieures eussent organisé une préparation intensive aux écoles normales, c'est grâce au système précédemment analysé que celles-ci se recrutaient. Un retour sur le passé fera bien comprendre comment s'opérait — de 1860 à 1884 — cette « infiltration pédagogique ».

Le plus souvent, l'action personnelle d'un maître sur quelques élèves bien doués éveillait la vocation, et celle-ci s'affirmait encore par la pratique du rôle de moniteur dans les petites classes. La plupart des normaliens avaient enseigné déjà, d'une façon intermittente, au moment où l'école les recevait : on peut dire que l'initiation professionnelle leur manquait moins que la culture générale. De là une double conséquence :

1° Des candidats âgés d'au moins dix-huit ans, mais ayant fait leurs preuves comme moniteurs, ayant officieusement accompli dans les écoles rurales un véritable stage pédagogique, purent d'abord être admis à l'école normale sans affronter un concours d'admission. La production d'un dossier favorable était la seule garantie exigée. Garantie insuffisante sans doute, mais on sait que le nombre des aspirants était alors assez faible pour s'accommoder à cette mesure : l'âge élevé qu'on exigeait d'eux et le nombre volontairement réduit des places de normaliens expliquent suffisamment cette situation.

2° En 1868, Duruy, répondant au vœu général des maîtres, rétablissait le concours d'admission, l'entourait des garanties les plus sérieuses d'instruction et d'impartialité, augmentait en même temps les effectifs des écoles normales. Or cette réforme allait entraîner dans le recrutement une modification importante : la préparation des aspirants n'étant point organisée ni centralisée dans des établissements spéciaux, il fallait nécessairement abaisser leur âge d'admission à l'école normale, sous peine de les décourager ou d'avoir des promotions insuffisantes. Cet âge d'admission fut fixé d'abord à seize ans, puis à quinze, et le ministre, redoutant déjà la crise qu'on nous signale aujourd'hui, songeait à créer auprès des écoles normales « une classe préparatoire où seraient admis gratuitement les fils d'instituteurs qui montreraient d'heureuses dispositions » (circulaire du 20 octobre 1868). Il espérait ainsi « perpétuer dans les familles d'instituteurs les traditions qui font les maîtres d'élite ».

Pendant ces vingt-quatre années on a donc vu fonctionner la préparation « dispersée » des futurs instituteurs par les instituteurs seuls. Les circonstances ont montré qu'elle ne suffisait pas aux besoins de l'enseignement public, mais il faut retenir des projets de Duruy cette idée de la compléter sans la supprimer, d'associer étroitement le problème des variations pédagogiques à celui du recrutement des écoles normales.

III. *Le recrutement actuel.* — Depuis vingt-cinq ans environ le recrutement des écoles normales reste assuré par les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires, mais ce serait une erreur de croire que la préparation « dispersée » des candidats d'écoles primaires rurales ait désormais vécu. Elle s'est réduite forcément devant la concurrence d'établissements mieux outillés et quelques-uns spécialisés en vue des examens et concours ; elle fournit encore pour les écoles normales d'instituteurs ou d'institutrices, — quelques écoles publiques où fonctionnent des cours supérieurs dans les chefs-lieux de cantons du Morbihan (Auray, Quiberon, Hennebont...) en sont des preuves bien vivantes, — des aspirants dont la valeur égale la bonne volonté et qui font le plus souvent honneur à l'enseignement de leurs maîtres.

La statistique du recrutement des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices des départements de l'Académie des Rennes montre

l'excellente situation, à ce point de vue, des écoles normales de filles : à noter toutefois que le recrutement s'équilibre assez bien entre écoles primaires supérieures et cours complémentaires, et que les écoles primaires fournissent encore près de un cinquième des candidates admises.

Dans les écoles normales d'instituteurs le contraste est moins saisissant qu'on aurait pu le supposer entre le nombre des aspirants et celui des admis ; et si les écoles primaires supérieures apparaissent comme les sources les plus abondantes du recrutement, les écoles primaires apportent un contingent qui n'est pas négligeable (1/9), quoique notablement inférieur à celui des écoles similaires de filles. Faut-il en conclure, selon des prévisions pessimistes, que cette situation ne peut s'améliorer sans de lourds sacrifices pécuniaires et sans une réforme des conditions du concours d'admission ?

Pendant trois années le nombre des candidats dans la Mayenne et l'Ille-et-Vilaine est resté stable alors qu'il diminuait quelque peu dans le Maine-et-Loire, le Morbihan et les Côtes-du-Nord, et se relevait sensiblement dans la Loire-Inférieure et le Finistère. Une étude scolaire détaillée de chaque région permettrait sans doute d'expliquer ces variations : au moins pouvons-nous affirmer que dans la Loire-Inférieure la prospérité de l'école primaire supérieure de Nantes et surtout l'existence d'un cours complémentaire annexé à l'école normale de Savenay, — et qui joue forcément le rôle d'une classe préparatoire à cette école [1], — expliquent suffisamment l'augmentation régulière constatée depuis 1909 et même 1902 du nombre des candidats.

IV. *Des moyens propres à faciliter le recrutement.* — Nous ne croyons donc pas, au moins pour la région de l'Ouest, que le recrutement des écoles normales soit près de tarir, mais il faut prévoir cependant que s'il ne progresse plus, il peut quelque jour paraître insuffisant aux besoins du service scolaire. Or, il y a des sources qu'on doit fortifier, il en est d'autres qu'on peut revivifier, on peut essayer enfin d'en faire surgir de nouvelles en combinant des moyens pédagogiques et des mesures légales.

1° C'est d'abord la « sélection des valeurs intellectuelles » qu'il conviendrait d'organiser sérieusement dans toute école primaire pourvue d'un cours supérieur. Les élèves bien doués qui abandonnent leurs études à treize ans feraient pour les écoles normales d'excellentes recrues si leurs familles étaient éclairées, encouragées, secourues. Puisqu'on fait des enquêtes sur les aptitudes et la situation des candidats au concours d'admission à l'école normale, pourquoi n'en pas faire sur les *candidats possibles* et, par cette première marque d'intérêt exciter à la fois l'amour-propre des élèves et l'émulation des familles ? Les candidats viendraient sans doute s'ils se sentaient

---

1. Le cours doit disparaître au 1er octobre prochain : il sera transformé en école primaire supérieure, indépendante de l'école normale.

désirés et, pendant leurs trois années d'études supplémentaires, soutenus moralement et financièrement.

2° Cette recherche des aspirants et cette mise en culture des bons esprits nécessiterait aussi l'augmentation du nombre des bourses d'enseignement primaire supérieur. Mais si, dans ce double but, des ressources nouvelles étaient créées, pour que l'emploi en fût vraiment efficace il conviendrait, à notre avis, de les répartir entre les diverses formes de préparation à l'école normale, afin qu'aucune source du recrutement ne vienne à s'épuiser. Les cours complémentaires qui rendent de si grands services dans les campagnes bretonnes, les instituteurs qui ajoutent à leur tâche habituelle les soucis d'une préparation « normalienne », devant un encouragement positif, redoubleraient d'efforts et grouperaient sans nul doute des candidats plus nombreux, puisque assurés eux-mêmes d'obtenir une fraction de bourse sans quitter leurs milieux scolaires. D'ailleurs, lorsque des bourses seraient attribuées dans cet esprit à des élèves bien doués et qui suivraient, soit aux cours supérieurs des écoles primaires, soit aux cours complémentaires, soit même dans les écoles primaires supérieures, le programme du concours des écoles normales, ne pourrait-on leur faire entendre que les subsides de l'État leur sont attribués dans le but exclusif de se préparer à ce concours. L'augmentation du nombre des bourses et leur *spécialisation* seraient des mesures bien accueillies par tous ceux qui préfèrent des moyens déjà éprouvés à des tentatives plus audacieuses.

3° Enfin certains esprits qui recherchent dans le passé une leçon pour le présent conseillent de revenir à la conception de Duruy, c'est-à-dire à l'établissement d'une année préparatoire dans les écoles normales. L'âge d'admission des élèves serait abaissé à quinze ans, ou plutôt le concours d'admission comprendrait deux degrés : le premier pour les élèves de quinze ans qui, venus pour la plupart des écoles primaires et des cours complémentaires, entreraient en première année préparatoire et se présenteraient au bout d'un an au brevet élémentaire, — le second qui s'appliquerait comme aujourd'hui à des candidats de seize ans, venus en majorité des écoles primaires supérieures et qui, dans les conditions actuelles, permettrait de les préparer en deux ans au brevet supérieur.

On ne peut s'empêcher d'observer qu'au cas où les troisièmes années professionnelles seraient groupées dans les villes d'Universités pour y parfaire leur culture pédagogique, les années préparatoires en comblant les vides laissés par le départ des élèves pourvus du brevet supérieur, permettraient aux écoles normales de garder leur importance et leur unité. Mais cette réforme, intéressant l'avenir même de notre enseignement primaire, déborde le cadre de cette étude, et c'est aux moyens immédiats et pratiques d'améliorer le recrutement des écoles normales que nous avons voulu borner notre attention.

La préparation de la classe[1]. — La préparation de la classe m'est signalée trop souvent comme insuffisante. « Les maîtres sont surmenés par toutes sortes de besognes étrangères à l'école; ils n'ont pas le temps matériel de préparer la classe; les leçons sont souvent superficielles ou creuses. » Hélas! le secrétariat de mairie va s'alourdissant même dans les petites communes : nous n'y pouvons rien. Peut-être devrions-nous mieux mesurer notre rôle dans les œuvres postscolaires, sans parler de ces études surveillées qui prennent tant d'heures! Quoi qu'il en soit, il faut qu'un maître prépare ses leçons s'il veut qu'elles portent. Je n'entends pas par là qu'il lui faille beaucoup écrire; je ne lui conseille pas de rédiger des cours, de se constituer de véritables livres manuscrits, enseignement bientôt figé et impersonnel. Je demande qu'il réfléchisse d'abord aux besoins intellectuels de ses élèves; qu'il se remémore ses observations de la journée et qu'il déduise de là ce qu'il dira demain. C'est peut-être ce à quoi nos maîtres pensent le moins. Après telle leçon, telle autre : on suit le programme, on le suit en courant; on ne prend pas le temps de souffler et de se dire : « Mes élèves ont-ils profité? Faut-il avancer? Faut-il marquer le pas? »

Hélas! trois fois hélas! le maître qui prépare notre classe, ce n'est pas toujours nous, qui connaissons nos élèves; c'est bien souvent le directeur du journal pédagogique, qui ne les connaît pas.

Si je vois trois écoles le même jour, j'y rencontre la même dictée, la même rédaction, bonne peut-être en soi, mais que le maître n'a pas choisie, n'a pas adaptée. Cet enseignement passe-partout, c'est comme les habits de confection; même quand ils vont le mieux, ils godent. Comme un enseignement « sur mesure » serait préférable!

Qu'un maître surchargé de besognes extra-scolaires devienne peu à peu la proie du manuel, nous l'en plaignons, sans trop lui en vouloir; mais que les jeunes débutants fassent de même, que des adjoints qui ont du loisir s'en remettent au journal de faire leur classe, comment pourrions-nous le souffrir? Chose pire, qu'un directeur impose à ses adjoints le journal de son choix; que l'unique maître d'une grosse école soit cette feuille à qui les maîtres servent simplement de phonographes, comment soupçonner que cela puisse arriver? Non seulement le personnel de cette école s'achemine au nonchaloir et à la routine, mais il y a diminution de dignité pour chacun des maîtres.

L'enseignement de la composition française. — D'une conférence faite par M. Dodu, inspecteur d'Académie d'Ille-et-Vilaine, sur « l'École laïque en pays breton », nous détachons l'extrait suivant relatif à un procédé d'enseignement de la composition française :

1. Extrait du Rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de Seine-et-Oise.

« ... Procédé encore, mais procédé offrant sur le précédent l'avantage de pouvoir être généralisé, que celui appliqué dans une école de Rennes à l'enseignement de cette matière délicate entre toutes dont, quand j'aurai dit qu'elle détient universellement et invariablement à tous les examens le record de la faiblesse, on devinera qu'il s'agit de la composition française. « Partant de ce principe, observe son directeur[1], que pour écrire il faut *d'abord* avoir des idées, *puis* des mots pour les exprimer, *enfin* une méthode pour les coordonner, nous avons demandé ces trois choses à la lecture expliquée. Nous pensons, en effet, que tout morceau bien choisi sous le double rapport du fond et de la forme est un modèle de composition. Si on l'analyse, il sera pour l'élève un guide très sûr. Des enfants accoutumés à rechercher dans un morceau l'idée générale et les idées secondaires qui la développent, à découvrir le but que s'est proposé l'écrivain et les moyens qu'il a employés pour l'atteindre, s'initient par là même à l'art de composer. S'agit-il, par exemple, pour eux de décrire leur chien, leur chat, tel autre animal domestique qu'ils sont accoutumés à voir? Nous ouvrons Buffon et nous analysons quelques descriptions d'animaux; nous essayons de reconnaître quelle a été la méthode du naturaliste, comment lui-même s'y est pris pour observer l'animal, le présenter au lecteur, rendre sa peinture vivante. — Est-il question de faire le portrait d'un camarade, de l'enfant menteur, sournois, complaisant ou serviable? La Bruyère devient notre guide et en nous référant au portrait de l'égoïste nous apercevons comment il est possible de faire agir notre personnage de telle manière que chacune de ses actions accuse toujours et invariablement le même vice ou la même vertu. — Faut-il enfin faire une lettre? Mme de Sévigné nous donnera des modèles dont certes un grand nombre seraient inaccessibles à l'intelligence de notre jeune auditoire, mais dont certaines choisies avec discernement seront susceptibles de le familiariser avec ce genre littéraire. » Il n'est guère possible de mieux dire. Se servir de la lecture expliquée comme moyen direct de préparation à la composition française, c'est échapper au danger inhérent à pareil exercice lorsqu'on le considère comme une fin, c'est se donner à soi-même une base solide d'opérations où l'ordinaire bavardage n'a plus de prise. »

❦

Un exemple d'adaptation de l'enseignement a la vie réelle. — De la même conférence, nous croyons devoir reproduire encore le passage ci-après, où M. Dodu montre comment M. Davy, directeur d'école à Cancale, a réussi à adapter l'enseignement aux réalités de la vie professionnelle et de la vie locale :

« Pays de matelots par la volonté de la nature, Cancale est devenu par celle de son instituteur une réserve de *capitaines au cabotage*.

---

1. M. Devaux, directeur de l'école du boulevard de la Liberté, à Rennes.

Le voyez-vous ce maître arrivé là avec une connaissance plutôt rudimentaire des choses de la marine mais qui, ayant été témoin de l'effort la plupart du temps stérile de ses élèves pour décrocher le fameux brevet, se met à apprendre lui-même, pour le leur enseigner ensuite, ce qu'il est nécessaire qu'ils sachent? Deux hivers passent dont les soirées sont employées par lui au dépouillement d'ouvrages spéciaux qu'il s'est procurés, à l'étude du sextant et de la carte marine, à des exercices sur les calculs nautiques. Puis, un jour vient où il ouvre un cours à la faveur duquel les jeunes gens familiarisés avec le programme assez étendu de l'examen sont en mesure, après deux ou trois mois de fréquentation dans une école d'hydrographie, d'affronter l'épreuve avec certitude. Et de là-bas, de la rive opposée de l'Atlantique où ils commandent, combien reportent aujourd'hui leur pensée vers la petite école du pays natal qui les a faits deux fois, ayant fait d'eux des hommes et leur ayant ménagé par l'accessibilité aux emplois supérieurs leur part des joies humaines. 25 capitaines au cabotage, la presque totalité de ceux de Cancale, nous ont ainsi été donnés en ces huit dernières années. Joignez, depuis l'institution, en décembre 1909, des examens de *patrons au bornage*, 24 patrons, c'est-à-dire 24 marins mis dans l'espace de deux ans par le même instituteur et avec le concours d'un maître-mécanicien de la marine, en possession du droit soit de commander une embarcation à propulsion mécanique (chaloupe à vapeur, vedette, etc.), soit d'être second à Terre-Neuve[1] ».

COMPOSITIONS DONNÉES EN 1912 AUX CONCOURS POUR LES BOURSES DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES.

GARÇONS (Divisions A et B). *1re Série.*

a) *Dictée.* — CONFIANCE. — Comme la diligence descendait une côte au galop, un pauvre bœuf effrayé s'est jeté dans une broussaille. Un petit garçon de cinq à six ans qui le conduisait lui a pris la tête et la lui a cachée dans sa poitrine, en le flattant de la voix et de la main. Il faisait à ce bœuf ce que sa mère lui faisait sans doute à lui enfant. Le bœuf, trémblant de tous ses membres, enfonçait avec confiance sa grosse tête ornée de cornes énormes, entre les petits bras de l'enfant, en jetant de côté un coup d'œil effrayé sur la diligence emportée par six mules avec un horrible bruit de grelots et de chaînes. L'enfant

1. Il est à remarquer que la navigation à Terre-Neuve est considérée comme *cabotage* pour un navire qui pêche. Le capitaine au cabotage peut donc y conduire un navire, le commander pendant la campagne et le ramener au port d'armement, faire même un crochet par Bordeaux pour décharger le poisson ou par l'Amérique ou l'Angleterre pour prendre du fret. L'*Ouest-Eclair* se faisait récemment l'écho d'une protestation des capitaines au *long cours* contre cette extension, à leurs yeux abusive, de l'autorisation accordée pour Terre-Neuve.

souriait et lui parlait tout bas. Rien de touchant et d'admirable comme de voir cette force brutale et aveugle gracieusement rassurée par cette faiblesse intelligente. (Victor Hugo.)

Questions et explications. — I. Analysez les pronoms dans la phrase :

Un petit garçon de cinq à six ans... jusqu'à *de la main.*

Dites ce que représente chaque pronom et sa fonction (sujet, complément).

II. Trouvez deux mots de la même famille que *tête*, *corne*. Faites entrer chacun d'eux dans une petite phrase (4 phrases en tout).

III. Dites la nature des propositions dans la première phrase du texte, sans en faire l'analyse détaillée.

IV. Expliquez la dernière phrase de la dictée; vous direz : 1° en quoi cette force est *brutale* et *aveugle*; 2° en quoi cette faiblesse est *intelligente.*

b) *Composition sur une matière du cours.* — I. Un grainetier avait acheté 17 quintaux d'avoine 19 fr. 75 le quintal et du blé à 26 fr. 75 le quintal. Il a revendu le tout pour 800 francs. Dites combien il avait acheté de quintaux de blé, sachant que son bénéfice s'est élevé à 63 francs.

II. Une personne achète du café à 6 francs le kilogramme et du sucre à 1 fr. 05 le kilogramme. Sa dépense totale s'élève à 40 fr. 50, et on sait que le poids du sucre acheté est le double du poids du café. Combien cette personne a-t-elle acheté de kilogrammes de chaque marchandise?

2e *Série.*

a) *Dictée.* — L'Arrivée des hirondelles. — Leur venue annonce la clôture de l'hiver. Quand elles apparaissent, les chatons des saules jaunissent au long des ruisseaux, les pêchers roses ouvrent leurs fleurs aux pentes des vignobles, les jours de neige et de pluie semblent déjà reculer très loin, et le paysan, las du coin du feu, se sent tout gaillard, quand il voit les premières voyageuses déboucher du fond de la vallée et saluer de cris joyeux l'ancien nid retrouvé.

Elles arrivent d'abord timidement; le gros de la troupe en envoie comme avant-garde une vingtaine pour préparer les logements. « Une hirondelle ne fait pas le printemps », dit le proverbe, et la saison n'est pas encore tout à fait sûre. Parfois, tandis qu'elles vont et viennent, un peu inquiètes, des flocons de neige s'éparpillent sur leurs robes noires. Mais ces derniers retours d'hiver ne tiennent pas; le soleil devient plus chaud, les jours s'allongent, les arbres ont toutes leurs feuilles et, des quatre coins de l'horizon, le reste de la bande accourt au gîte. (André Theuriet.)

Questions et explications. — I. Quel est le sens des expressions suivantes :

sûre (la saison n'est pas tout à fait *sûre*);

retours (ces derniers *retours* d'hiver);
tiennent (ne *tiennent* pas);
gîte (le reste de la bande accourt au *gîte*).

II. Indiquez la nature des propositions, sans faire l'analyse détaillée de chacune d'elles, depuis : *le paysan, las du coin du feu*, jusqu'à *l'ancien nid retrouvé.*

Vous direz de quels termes les propositions subordonnées sont les compléments.

III. Comment est formé le nom *venue*, dans *leur venue annonce....* ? Trouvez d'autres noms formés de la même manière à l'aide des verbes suivants, pris dans le texte :

Voir — arriver — tenir — aller et venir.

IV. Expliquez le proverbe : *Une hirondelle ne fait pas le printemps.*

b) Composition sur une matière du cours. — I. Un négociant achète 86 m. 50 de drap à 12 fr. 60 le mètre. Il paye les 0,4 de ce drap avec de la flanelle à 3 fr. 60 le mètre, et le reste en argent. Dites : 1° Combien il a donné de mètres de flanelle; 2° Quelle somme il a payée en argent?

II. Un cultivateur possède 3 champs; le 1er et le 2e contiennent ensemble 71 ares; le 2e et le 3e contiennent ensemble 62 ares le 1er et le 3e contiennent ensemble 83 ares. Quelle est la contenance de chaque champ?

FILLES. *1re Série.*

a) Dictée. — NOTRE ANE. — Il y avait à la maison un âne, le meilleur âne que j'aie jamais connu; je ne sais s'il avait été malicieux dans sa jeunesse, comme tous ses pareils; mais il était vieux, très vieux; il n'avait plus ni rancunes, ni caprices. Il marchait d'un pas grave et mesuré; respecté pour son grand âge et ses bons services, il ne recevait jamais ni corrections, ni reproches, et s'il était le plus irréprochable des ânes, on peut dire aussi qu'il était le plus heureux et le plus estimé. On nous mettait, ma sœur et moi, chacune dans un de ses paniers et nous voyagions ainsi sur ses flancs sans qu'il eût jamais la pensée de se débarrasser de nous. Au retour de la promenade, l'âne rentrait dans sa liberté habituelle; car il ne connaissait ni corde ni râtelier. Toujours errant dans les cours, dans le village ou dans la prairie, il était absolument livré à lui-même, ne commettant jamais de méfaits et usant discrètement de toutes choses. (GEORGE SAND.)

Questions et explications. — I. Expliquez les expressions suivantes :
rancunes (il n'avait plus ni *rancunes...*);
livré à lui-même;
méfaits (ne commettant jamais de *méfaits*).

II. Quel sens ajoute le mot *plus* dans cette phrase : *il n'avait* plus *ni rancunes ni caprices.*

III. Indiquez la nature des propositions, sans en faire l'analyse détaillée, dans la phrase suivante :

S'il était le plus irréprochable des ânes, on peut dire aussi qu'il était le plus heureux.

Dites de quels termes les propositions subordonnées sont les compléments.

IV. D'après ce qu'on dit de cet âne, quelles étaient les qualités qui le faisaient estimer?

b) *Composition sur une matière du cours.* — I. Pour faire deux douzaines de chemises, une lingère a employé 59 mètres de percale à 1 fr. 45 le mètre et 1 fr. 95 de fil. Sachant qu'elle a mis 15 jours à les faire, et qu'elle demande 2 fr. 50 par journée de travail, calculez le prix de revient d'une chemise.

II. Une paysanne a vendu au marché pour 8 francs de légumes. Avec cet argent elle voudrait acheter 6 mètres de toile et 2 paires de sabots. Si elle achète d'abord la toile, il lui manquera 1 fr. 45 pour acheter une seule paire de sabots; si elle prend d'abord les sabots, il ne lui restera que 4 fr. 10 pour la toile. Dites le prix d'un mètre de toile et d'une paire de sabots.

2e *Série.*

a) *Composition française.* — Au moment où la Cigale, repoussée par la Fourmi, va mourir de faim et de froid, le Grillon vient à passer. C'est un artiste, lui aussi; s'il n'a pas beaucoup de talent, il a bon cœur. Il offre l'hospitalité à la Cigale qui accepte.

Faites le dialogue et concluez.

b) *Composition scientifique.* — I. Un ouvrier a travaillé pendant 45 jours chez deux patrons; le premier le paie à raison de 5 fr. 25 par jour et le second lui donne 6 fr. 20 par jour. Pendant combien de jours a-t-il travaillé chez chaque patron, s'il a gagné en tout 252 fr. 40?

II. Caractères généraux des oiseaux; exemples choisis parmi les principaux ordres.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The School World, avril 1912. — *La construction de bâtiments pour l'université de Londres.* — Des dons magnifiques sont offerts en vue d'acheter, au nord du British Museum, des terrains qui appartiennent au duc de Bedford. Un personnage anonyme a donné 100 000 livres, la « Compagnie des Drapiers », 60 000 livres ; les administrateurs de la propriété réduisent de 50 000 livres le prix des terrains, et le duc de Bedford offre personnellement 25 000 livres.

❦

Création de cours de vacances franco-anglais. — On regrette que les instituteurs français ne puissent facilement assister aux cours de vacances organisés en juillet par l'université de Londres. C'est pourquoi la station balnéaire de Ramsgate ouvrira cette année, du 8 au 28 août, des cours à leur intention. Le directeur sera le professeur Rippman, professeur à l'Université de Londres, et le sous-directeur M. Norman, directeur d'école publique (County School) à Ramsgate. La principale partie du programme est réservée à la phonétique et confiée au professeur Daniel Jones. On annonce également des conférences sur la « méthode d'enseignement des langues vivantes » par M. Rippman, un cours de littérature française par le professeur Vandaele, de l'Université de Besançon, un cours de littérature anglaise (sur Lamb et Stevenson principalement), par Norman. — Les instituteurs qui désirent avoir de plus amples renseignements peuvent s'adresser dès maintenant au sous-directeur des cours de vacances, County School, Ramsgate.

❦

The Journal of Education, avril 1912. — *Le droit d'entrée.* — On trouve assez logique que, dans une école de village, le clergymen vienne donner l'instruction religieuse deux fois par semaine, mais la question est plus délicate pour les écoles importantes où les élèves appartiennent à différentes religions. — L'église établie voudrait étendre son « droit d'entrée » à toutes les écoles subventionnées. Le

J. of Ed. trouve que les clergymen devraient se contenter d'enseigner leur doctrine du haut de la chaire et au catéchisme. Le gouvernement se réserve de faire des propositions à ce sujet l'année prochaine.

L'École et la nation. — A une réunion des professeurs d'école normale, le professeur Welden, de Leeds, a insisté sur l'importance de l'histoire de la pédagogie. Elle donne aux instituteurs une idée plus haute de leurs fonctions, les met en garde contre leur tendance à oublier que l'école n'est qu'un facteur dans l'éducation des enfants, et fait ressortir nettement les mauvais résultats de l'enseignement qui ne reste pas en contact avec la vie.

Cuisine ou Rédaction? — Un journal du comté de Nottingham calcule que, pendant ses six années d'études, une jeune fille consacre 150 heures à la cuisine, 320 au chant et 600 à la rédaction. Il trouve qu'il y a là disproportion. Est-ce seulement par raison d'économie que les « sujets pratiques » occupent si peu de place dans l'emploi du temps ?

Classiques contre modernes. — Dans une conférence sur l'enseignement classique, le professeur G.-G. Ramsay a cité une parole fameuse de feu Lord Goschen : « Vous pouvez m'en croire : dans toutes les phrases que vous traduisez du latin ou du grec, ou en latin et en grec, il y a au moins cinq fois autant d'actes intellectuels à accomplir que dans la même opération en anglais, en français ou en allemand. » Pour détruire cet argument, le *Journal of Education* donne comme exemple la version française qu'il a proposée le mois dernier à ses lecteurs. Sur 250 concurrents, pas un n'a accompli les deux ou trois actes intellectuels dont parle Lord Goschen ; une version grecque aurait-elle demandé cinq fois autant d'habileté ? S'il est vrai, comme semble le sous-entendre Lord Goschen, que plus la tâche est difficile, plus la gymnastique intellectuelle est profitable, ne faudrait-il pas enseigner dans nos écoles les hiéroglyphes et l'épigraphie ? Vraiment, les défenseurs des classiques en sont parfois réduits à de singuliers arguments.

THE EDUCATIONAL TIMES, avril 1912. — *Congrès des professeurs de l'Enseignement secondaire.* — Un congrès des professeurs de l'Enseignement secondaire s'est tenu à l'Université de Londres le 23 mars, sous la présidence du Rev. E. Lyttelton, directeur du collège d'Eton.

Au cours de ce congrès, les professeurs ont :

1° Remercié M. Pease de l'intérêt qu'il porte au projet de retraites qui les concerne ;

2° Accueilli avec joie la création d'un Conseil d'enregistrement (Registration council) des professeurs et approuvé l'organisation financière de ce conseil ;

3° Émis le vœu que l'État assure aux lycées et collèges la plus grande liberté possible, surtout pour les questions de programmes ou d'organisation intérieure.

Neutralité scolaire. — On sait qu'aux termes de la loi de 1902 les écoles primaires de villages où n'existe pas d'ancienne « board school » peuvent être reconnues écoles publiques, c'est-à-dire être entretenues aux frais de l'État et de la commune, tout en conservant leur caractère confessionnel. Un nouveau *bill*, qui vient de passer en seconde lecture, a pour but de faire disparaître cette injuste anomalie. Ces écoles ne pourront rester publiques qu'en adoptant le principe de la neutralité. Un prêtre agréé par les parents pourra bien venir y donner l'instruction religieuse deux fois par semaine; mais, en aucun cas, on ne devra charger de cette tâche les instituteurs, ni, par conséquent, exiger d'eux des gages d'orthodoxie.

E. A. Picot.

États-Unis d'Amérique.

Educational Review, mars 1912. — *Le libraire-éditeur et les livres de classe.* — La France n'a pas le monopole de ce qu'on a appelé la « crise du livre scolaire ». Voici que M. F. A. Fitzpatrick, de Boston, entreprend de défendre ces auxiliaires de l'enseignement contre les attaques dont ils sont l'objet. Il commence par établir leur rôle indiscutablement utile, et s'efforce d'excuser les abus de toute sorte où l'appât du lucre et l'excitation de la concurrence les entraîne : tels que le système des « bonis », l'offre d'un tant pour cent aux professeurs et directeurs d'écoles, l'immixtion par des moyens plus ou moins détournés dans les associations pédagogiques, la pression politique pour obtenir la nomination de professeurs ou directeurs favorables; toutes ces pratiques, parfaitement immorales, démoralisantes et nuisibles aux intérêts véritables de l'instruction, existent et doivent être condamnées, M. Fitzpatrick le reconnaît; mais il espère qu'elles disparaîtront peu à peu, le libraire-éditeur prenant chaque jour plus nettement conscience de la mission réellement élevée qui lui est échue.

Columbia University Quarterly, mars 1912. — *L'Américain à Oxford.* — D'un article ainsi intitulé de M. Rhys Carpenter, la conclusion, ci-dessous traduite, indiquera suffisamment si Cecil Rhodes, en permettant à nombre de jeunes coloniaux ou Américains de vivre la vie d'Oxford, a réussi à unifier et à consolider l'esprit britannique.

« A Oxford, l'Américain réussit à se frayer une voie. Il remplace le

vernis par la vitalité, la culture par l'adaptabilité. On l'aime d'ordinaire, mais sans l'approuver. Il prêche inconsciemment la vie à des oreilles plutôt sourdes. Ses échecs sont toujours remarqués; mais il serait difficile de dire si ses qualités sont perçues aussi clairement que ses faiblesses. Il faut se rappeler, en effet, qu'Oxford a l'esprit essentiellement ouvert aux idées nouvelles, mais qu'il les adopte rarement. Et bien qu'il écoute volontiers les innovateurs, il prend parti contre eux. »

❧

Influence internationale de l'Université. — Le sympathique et actif recteur de l'Université Columbia de New-York rappelle combien il a toujours tenu à recevoir, comme professeurs temporaires, les plus illustres représentants des grandes universités étrangères. Pour lui, on ne saurait exagérer la valeur de ces échanges internationaux, dont les résultats assurent, de manière même insoupçonnée, une vie plus sainement pacifique et heureuse à la famille humaine, et il estime que ces échanges sont la caractéristique des universités des grandes villes modernes.

❧

THE SCHOOL REVIEW, mars 1912. — *Le dernier vestige du Puritanisme dans les écoles du Massachusetts.* — Très rigide, le puritanisme domina tout d'abord l'organisation politique de cet État. Les premiers livres employés dans les écoles, sous cette influence, furent surtout imprégnés du zèle religieux, et cela jusque vers le milieu du XIX[e] siècle. Vers 1828, l'État se sépara de l'Église, et M. J. Mace Andrews, de l'École normale de Worcester, auteur de l'article, nous apprend que, l'année d'avant, une loi avait été promulguée, interdisant aux écoles de favoriser l'une quelconque des diverses sectes religieuses.

Malgré cela, une disposition antérieure, datant de 1700 environ, due au pasteur Cotton Matther, et instituant la lecture quotidienne de la Bible dans les écoles fut renouvelée en 1862. Cette disposition ne rencontre encore qu'une opposition très faible et — seul vestige de la toute-puissance passée du Puritanisme — subsistera peut-être longtemps encore.

A. GRICOURT.

Revue de la Presse.

La Revue, 1er avril. — V. Augagneur, *Contre l'alcoolisme en France.* — A cette question : « Faut-il limiter le nombre des débits de boisson? » M. Augagneur répond de la façon la plus ferme par l'affirmative. L'alcoolisme trouve dans la multiplicité des débits un de ses facteurs les plus puissants. Cette multiplicité, il faut donc la restreindre le plus possible. C'est une mesure que réclame l'intérêt de la race, et dont les intérêts des particuliers et ceux de l'État auront moins à souffrir qu'on le croit communément. « Les tenanciers des débits ont tout à gagner à un régime qui, en diminuant la concurrence, leur assure une sécurité, une stabilité inconnues. » Quant à l'État, les débits étant devenus moins nombreux, il lui sera plus aisé de les surveiller efficacement et le fisc sera moins lésé par la fraude.

Revue Bleue, 13 avril. — E. Faguet, *Molière féministe.* — Oui, Molière féministe; car, dit M. Faguet, « cela m'impatiente un peu de voir toujours ranger Molière parmi les anti-féministes et les plus obstinés, les plus encroûtés des anti-féministes ». M. Faguet s'est donc mis en devoir de montrer, en étudiant l'*École des Maris* et l'*École des Femmes* que, dans ces deux pièces, Molière penche : 1° pour « la liberté de la jeune fille, 2° la liberté de la femme mariée, 3° la permission aux femmes d'être instruites ». Dans les *Femmes savantes*, à vrai dire, il semble disposé à croire que l'étude peut rendre la femme ridicule; mais nulle part il ne laisse entendre que les femmes risquent de se pervertir en acquérant du savoir. Cela suffit pour que les anti-féministes n'aient pas le droit de ranger Molière sous leur bannière.

L'École Nouvelle, 20 avril. — Petit-Jean, *La Vérité.* — D'après les statistiques militaires, *vingt-cinq pour cent des conscrits sont illettrés.* Ces chiffres donnent à Petit-Jean beaucoup de défiance, et il est certain qu'on pourrait se défier à moins. On aimerait savoir d'une façon précise comment ces statistiques sont établies, et, avant de se couvrir la tête de cendres, il sera bon de passer au crible les résultats vraiment trop déconcertants qu'elles nous présentent.

❦

REVUE BLEUE, 11 mai. — G. Compayré, *L'Évangile de Frœbel et les Jardins d'Enfants.* — Historique de la création du *Kindergarten*, analyse des idées et de la méthode de Frœbel; puis revue des pays où l'institution des *Jardins d'Enfants* s'est établie et développée; étude particulièrement poussée de ce que sont les *Jardins d'Enfants*, à Bruxelles. Cet article se termine par une page où M. Compayré résume les vastes espérances que Frœbel concevait de son œuvre : « Le Jardin d'Enfants ne prépare pas seulement le futur apprenti, le futur ouvrier, il devient l'école des futurs citoyens. » Ce n'est pas peu.

❦

REVUE BLEUE, 25 mai. — G. Lanson, *Les Échanges universitaires avec les États-Unis.* — M. Lanson, qui revient d'Amérique, examine *ce qu'on demande à la France, ce que la France peut recevoir dans les échanges universitaires avec les États-Unis.* Sur le premier point il constate que l'influence de la culture française qui, pendant un temps, avait pâli devant le prestige de la science allemande, tend à reprendre faveur et que les citoyens de la grande république souhaitent, non seulement connaître notre langue, mais s'initier au goût, au sens des convenances et des élégances, à la délicatesse propre de la vie française. Quant à nous, nous pourrions apprendre d'eux ou, du moins, de ceux qui, parmi eux, sont l'élite, « un idéalisme sans chimère, un utilitarisme sans bassesse... une appréciation fine des possibilités, une énergie positive qui préfère un peu de bien réalisé à beaucoup de bien rêvé ».

❦

REVUE CHRÉTIENNE, 1er juin. — Mme Robert Mirabaud, *A propos du suffrage des femmes.* — Sans avoir de goût pour le féminisme révolutionnaire, Mme Mirabaud estime que les femmes peuvent prétendre au droit de suffrage. Elle énumère les pays (divers états des États-Unis d'Amérique, Australie, Nouvelle-Zélande, Indes anglaises, Suède, Norvège, Danemark, Finlande) où elles ont obtenu le droit de vote municipal ou parlementaire; et elle conclut ainsi : « On dit : la Française est différente de la femme du Colorado, de la Nouvelle-Zélande ou de la Finlande. Ce qui réussit là-bas ne réussira pas chez nous. — Pourquoi? Finlandaises ou Zélandaises sont-elles identiques? — Qu'est-ce d'ailleurs que la Française? Une Vosgienne est-elle semblable à une midinette de Paris? Non, n'est-ce pas? Mais en tous lieux la femme a certains caractères communs de sens juste et pratique. Il ne faut plus que notre pays se prive des services que la femme peut lui rendre. »

M. P.

Bibliographie.

Bréviaire de l'Arthritique, par le Dr Maurice de Fleury, membre de l'Académie de Médecine. — Un volume in-16, 1912, chez Félix Alcan.

Pourquoi ce titre de bréviaire? Étymologiquement, « breviarium » signifie abrégé, sommaire. La préface du livre nous explique que, dans l'esprit de l'auteur, l'expression n'a point d'autre sens que celui commandé par l'étymologie. Mais, continue-t-il, « si d'aucuns estiment que 390 pages ne sont point peu de chose à lire, en ce temps où l'on est pressé, je répondrai que l'arthritisme est un sujet immense et que c'est faire court que de n'en point parler plus copieusement ».

Est-il en effet facile de délimiter un domaine si étendu? Peut-on dégager seulement des recherches ou des observations qui s'y rattachent une définition suffisamment précise, donnant à chacun de ceux qui s'en sont occupés la satisfaction qu'il estime pouvoir réclamer? « L'arthritisme n'est pas une maladie formelle, une entité morbide comme le rhumatisme articulaire aigu ou la pneumonie. C'est une diathèse. Entendons par ce mot, avec le professeur Bouchard, un tempérament morbide, quelque chose comme une déviation permanente, souvent héréditaire, parfois acquise, de la vitalité, ou plus exactement encore, un mode particulier et fâcheux de la nutrition. »

De ce cadre vaste, aux contours mal arrêtés, il faut s'attendre sans doute à voir bientôt s'échapper telle manifestation, jusqu'ici réputée arthritique, et qui sera désormais étudiée à part, « avec ses causes, ses symptômes et son traitement spécifique... Peut-être même le moment viendra-t-il où les diathèses, jadis nombreuses, maintenant réduites à deux[1], seront rayées de nos vocabulaires. Mais, à l'heure actuelle, nous n'avons pas le droit de nier l'arthritisme, syndrome par trouble permanent de la nutrition, parce que cette conception théorique, telle que nous l'adoptons, conduit à une hygiène et à une thérapeutique indiscutablement bienfaisantes. »

A l'arthritisme, au surplus, on ne cesse de consacrer, en Angleterre et surtout en France, de grands travaux à idées générales et, quelles

1. Arthritisme et scrofule, selon M. Bouchard.

que soient les divergences des doctrines, il semble bien qu'on soit d'accord pour grouper sous la même appellation « l'obésité, le diabète, la lithiase biliaire, la lithiase rénale, la goutte, la migraine ». A cette liste classique, M. de Fleury propose de joindre « la bronchite emphysémateuse, l'asthme, le rhumatisme chronique, les hémorroïdes, les arthristides (maladies de la peau d'origine arthritique), le catarrhe des foins, le rein mobile et l'entérite muco-membraneuse ».

Faut-il ajouter qu'on peut, « sans invraisemblance, considérer comme complications de la diathèse, la cardio-sclérose, l'artério-sclérose, la sclérose du poumon, du rein, du cerveau ? » que les ralentis de la nutrition et les neurasthéniques sont les cousins germains des arthritiques ?...

« Toute la pathologie y passe. On prétendait jadis que la tuberculose était, à proprement parler, le contre-pied de l'arthritisme, qu'un arthritique ne devenait jamais phtisique, et qu'un tuberculeux ne pouvait point évoluer vers l'arthritisme... Or voilà qu'à présent le professeur A. Poncet, de Lyon, vient nous dire : Le mal tuberculeux et l'arthritisme n'ont qu'une seule et même origine; pour qui observe bien, arthritisme et tuberculose ne font qu'un. »

L'auteur, lui aussi, incline à croire que « l'arthritisme et la tuberculose sont deux maladies unies par les liens de la plus étroite parenté ». Et son ingénieuse doctrine nous amène à une séduisante conception de l'arthritisme, « réaction excessive de l'organisme contre une intoxication d'origine alimentaire, alcoolique, syphilitique, et, plus souvent, tuberculeuse, réaction qui dépasse son but et finit par constituer à son tour un état maladif ».

« Rien ne paraît plus instructif à ce point de vue que l'histoire du peuple anglais. Il est probablement le plus arthritique de tous, et de tous aussi, celui qui toujours a le mieux conçu la défense pratique contre les grands fléaux menaçant sa vitalité. Il est très vraisemblable que, vers une période de son histoire fort difficile à préciser, la brumeuse Angleterre a dû payer à la tuberculose un tribut formidable. Les dirigeants de ce pays, où l'opinion publique est si facile à manier, inclinèrent énergiquement leurs compatriotes vers l'alimentation carnée intensive qui, sans nul doute, aida à lutter victorieusement contre l'infection bacillaire. L'usage, vite généralisé, de l'alimentation richement azotée, et aussi des boissons alcoolisées, aboutit non pas seulement à la raréfaction de la phtisie, mais encore au développement de l'arthritisme ; et c'est alors que les Anglais, pour lutter contre la diathèse, eurent recours aux exercices physiques violents, qu'ils ont multipliés comme l'on sait, et à quoi tout citoyen, quelque peu aisé, du Royaume-Uni consacre un moment chaque jour. »

J'ai abusé des citations. J'aurais voulu marquer la diversité et l'ampleur de l'intérêt qui attache le lecteur à chaque page d'un

ouvrage d'une documentation riche et éprouvée. Œuvre de vulgarisation et d'actualité, le livre fait connaître d'instructives recherches, de captivantes et fécondes théories; mais il précise aussi des conseils hygiéniques, « où les données d'une très ancienne expérience, çà et là se renforcent de notions acquises depuis peu au laboratoire » : il s'adresse donc au grand public et aux médecins. Il abonde encore en judicieuses leçons de saine critique. Les sympathies de M. de Fleury vont évidemment « à ces gens à l'esprit tempéré qui, pesant le pour et le contre, constatent que la vérité ne va jamais avec les sentiments extrêmes, voient à presque toutes les règles des exceptions, et, de bonne heure, apprennent à n'affirmer qu'avec prudence, à ne nier qu'avec modération ». Cependant s'il pratique leur sagesse, il répudie une réserve qui serait faite d'indécision et d'inaction. Il a de la franchise et de la belle humeur. Il sait être, en même temps qu'un guide averti, un causeur aimable, ennemi de toute pédanterie. C'est plaisir de recueillir les enseignements variés que prodiguent son acquis personnel, sa sûre érudition et son jugement si éclairé.

A. G.

Du laboratoire à l'Usine. — L'Évolution des Sciences. — Le Ciel et l'Atmosphère[1]. — Louis Houllevigue. — 3 volumes in-18, 1909, 1910, 1911. — Librairie Armand Colin.

L'intérêt de la vulgarisation scientifique est démontré avec une suffisante évidence par le succès même des livres qui se proposent de faire connaître au grand public les progrès de la science, qu'il s'agisse des découvertes récentes ou des applications industrielles, chaque jour plus nombreuses, qu'il s'agisse même des hypothèses hardies qui éclairent d'un jour nouveau les problèmes complexes que posent l'étude des phénomènes naturels, ou les résultats des recherches actuelles, sur la matière rádio-active, par exemple.

Mais ces livres sont d'inégale valeur. Il est une « basse vulgarisation qui rend les choses *Vulgaires* », tandis qu'un « degré supérieur de clarification les rend accessibles aux hommes de moyenne culture ».

« Sans avoir la prétention d'exposer une vue d'ensemble des théories et des applications scientifiques, l'auteur a choisi un nombre restreint d'exemples; pour chacun d'eux, nous dit-il, j'ai essayé de montrer comment l'emploi des méthodes scientifiques, agissant en deux sens opposés, créait d'une part des lois et des idées de plus en plus compréhensives et, d'autre part, substituait dans les applications une rigoureuse logique à l'empirisme des débuts. »

---

1. Un compte rendu spécial de ce dernier volume, le plus récent, paraîtra dans un très prochain numéro de la *Revue*.

« Et, en même temps, j'ai souhaité de montrer au lecteur comment la science d'il y a cent ans, petite île isolée en dehors de la vie des peuples, est devenue aujourd'hui, *la plus grande science*, qui a étendu son autorité sur le monde, depuis le terre à terre de notre existence quotidienne jusqu'aux régions sereines où pensent les philosophes. »

Si les titres des trois volumes diffèrent de façon à marquer l'idée générale qui relie les exemples auxquels il s'est arrêté dans chaque série, le lecteur reconnaîtra partout le dessein qu'annonçaient les lignes précédentes.

Chaque chapitre — il y en a une dizaine par volume — est une conférence d'une substance riche, d'une personnalité savoureuse, d'une sincérité prudente et avertie. Les titres de quelques-unes de ces conférences indiqueront l'intérêt d'actualité qui s'attache à toutes : le rôle des machines ; le moteur à gaz ; les alpes industrielles ; l'électrochimie ; molécules, ions, corpuscules ; — les tendances de la chimie ; la transmutation et les expériences de Ramsay ; la matière existe-t-elle ? l'organisation de la matière ; les frontières des sciences ; — la terre dans l'univers ; les principes de la météorologie ; le vol des oiseaux ; la synthèse de la lumière ; la télégraphie sans fil ; les aurores polaires...

Ajouterai-je que, grâce à la netteté de la pensée et à la clarté élégante du style, on n'éprouve pas moins de plaisir que de profit à la lecture des livres de M. Houllevigue ?

A. G.

La rénovation de l'enseignement de la grammaire française

Je crois utile de compléter, par une petite note bibliographique, mon précédent article [1], au cours duquel je n'ai pas eu l'occasion de citer plusieurs ouvrages intéressants qui méritent d'être signalés aux lecteurs.

Parmi les grammaires récentes qui attestent une nouvelle orientation de l'enseignement, il convient de mentionner spécialement le *Cours de grammaire française* de MM. Sudre et Ozenfant et la *Grammaire raisonnée de la langue française* de M. Clédat.

A l'étranger, la question a également attiré l'attention. Citons, en Belgique, la *Grammaire classique de la langue française contemporaine* (Langres, 1909), de M. E. Ulrix (qui a fait un intéressant rapport sur la réforme de l'enseignement grammatical français au premier congrès national des œuvres intellectuelles de langue française (Bruxelles, 1910), et l'article de M. Camille Liégeois sur la réforme de la grammaire française « classique » (*Revue des humanités belges*, 1908) ; en Hollande, la *Grammaire française à l'usage des Néerlandais* de MM. Salverdu, de Grave et A. Bourquin (Leyde, 1re éd. 1901) ; en

1. Voir *Revue Pédagogique* du 15 mai 1912, p. 427.

Autriche la *Syntaxe française* de M. Louis Feller (Prague, 1909), qui a donné lieu à de vives polémiques.

Au point de vue historique, il faut rappeler le *Cours de grammaire historique de la langue française* d'Arsène Darmesteter et la grande *Histoire de la langue française* de M. Ferdinand Brunot (en cours de publication). Signalons aussi la thèse récente de M. Théodore Rosset, *Les origines de la prononciation française étudiées au XVIIe siècle.*

A. D.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

TABLE DES MATIÈRES
DU TOME LX

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Bibliographie.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.